



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório Final

Relatório de estágio realizado na Escola Secundária Luís de Freitas Branco, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário – Ano letivo 2018/19

Júri:

Presidente:

Doutor Marcos Teixeira Abreu Soares Onofre

Vogais:

Doutora Maria João Figueira Martins

Doutor Adilson Passos da Costa Marques

Ana Rita Nobre Saraiva António

2019

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA

Relatório Final

Relatório de estágio realizado na Escola Secundária Luís de Freitas Branco, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário – Ano letivo 2018/19

Este relatório foi produzido com base na experiência do estágio pedagógico em Educação Física, desenvolvido na Escola Secundária Luis de Freitas Branco, sob supervisão da Professora Maria da Conceição Ribeiro Rexêlo Pedro e da Professora Ana Sofia Madeira Nunes Pereira Gonçalves Afonso, no ano letivo de 2018/2019.

Ana Rita Nobre Saraiva António

2019

Agradecimentos

No estágio pedagógico, muitas foram as pessoas indispensáveis ao meu crescimento pessoal e profissional, permitindo-me adquirir mais e melhores aprendizagens, manter o compromisso, a responsabilidade e desejar melhorar dia após dia, pelo que a todos quero deixar o meu enorme agradecimento do fundo do coração.

Aos meus pais, que com todos os seus sacrifícios, me permitiram adquirir a formação académica de excelência na Faculdade de Motricidade Humana, por todo o apoio incondicional, por toda a liberdade dada para perseguir os meus sonhos, por todos os valores transmitidos e que fizeram de mim uma pessoa dedicada, respeitadora, ambiciosa, responsável e cooperante. Ao meu irmão pelo constante apoio.

À Professora Ana Sofia Afonso, por ser uma pessoa tão humana, dedicada, sensível, genuína, preocupada, focada, amiga, disponível e capaz de enfrentar as maiores adversidades com um sorriso na cara. Por todos os conhecimentos que me transmitiu, por todas as competências pedagógicas, emocionais, afetivas e sociais que me ensinou e me marcaram muito, por ter sido exigente e por nunca nos ter desamparado nas nossas ansiedades, receios e inquietações, apelando sempre ao lado positivo, motivando-nos a ser melhores e transmitindo-nos a sua confiança, tendo sido, por isso, determinante para que todas as dificuldades e inseguranças fossem ultrapassadas da melhor forma. Será uma amiga a levar para o resto da vida e uma referência para o meu percurso pessoal e profissional.

À Professora Maria da Conceição Pedro, por toda a orientação e partilha de saberes, por todos os esclarecimentos, por todos os desafios que nos lançou e por nos ter tido a constante disponibilidade para nos ajudar no que precisássemos.

À Professora Lídia Francisco, por toda a disponibilidade, compreensão, orientação, partilha de saberes e por todos os desafios que me colocou.

Aos Professores do GEF, pelo auxílio na melhoria da minha aprendizagem profissional e pela confiança na intervenção em todas as atividades da escola.

Ao Professor Horácio Ramos, pela enorme disponibilidade em corrigir-me o corpo do relatório em termos de ortografia e sintaxe, pelos conselhos de melhoria e pela simpatia.

A todos os meus amigos, que nunca deixaram de me apoiar e dar força.

Aos meus colegas de estágio, Rita Cativo e Daniel Patrício, por todos os momentos de aprendizagem, de cooperação, de troca de ideias, de desabafos, de superação e de companheirismo. Ficarão para sempre na minha memória.

Resumo

O relatório final de estágio integra uma reflexão crítica sobre o processo estágio pedagógico, desenvolvido na Escola Secundária Luís de Freitas Branco, no ano letivo 2018/19.

A área 1, espelhou um compromisso com o planeamento por etapas, onde a avaliação inicial orientou e regulou todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

A área 2, teve como objeto de estudo as tecnologias digitais em educação física, sensibilizando os docentes para uma maior utilização das mesmas, adaptando-se e inteirando-se do futuro dos alunos.

A área 3, desafiou-me constantemente a sair da minha zona de conforto com a procura contínua de estratégias de superação às dificuldades.

A área 4, promoveu uma interação e compromisso com a cultura da escola, e com todos os seus intervenientes.

Assim, os aspetos mais marcantes do estágio e determinantes na minha evolução profissional e pessoal foram: a dimensão humana, cooperante, desafiante e profissional da orientadora de escola; a contínua preocupação em atingir um clima positivo com os alunos; a cooperação, disponibilidade, aprendizagem e preocupação constante das orientadoras; a intenção constante de legitimar a disciplina; a receptividade dos docentes de educação física no contributo de melhoria à nossa aprendizagem e a confiança dos mesmos na nossa intervenção.

Palavras-chave: comunidade escolar, estratégias pedagógicas, dificuldades, educação física, estágio pedagógico, processo de ensino-aprendizagem, reflexão.

Abstract

The final internship report includes a critical reflection on the pedagogical internship process, developed at Luís de Freitas Branco Secondary School, in the 2018/19 school year.

Area 1 mirrored a commitment to steps planning, where the initial assessment guided and regulated the whole process of student learning.

Area 2, had as its object of study the digital technologies in physical education, sensitizing the teachers to a greater use of them, adapting and learning about the future of the students.

Area 3 constantly challenged me to leave my comfort zone with the continuous search for strategies to overcome difficulties.

Area 4, promoted an interaction and commitment to the school culture, and with all the intervening parties.

Thus, the most striking aspects of the internship and determining factors in my professional and personal evolution were: the human, cooperative, challenging and professional dimension of the school advisor; the continuing concern to achieve a positive climate with students; the cooperation, availability, learning and constant concern of the mentors; the constant intention to legitimize the discipline; the receptivity of physical education teachers to contribute to improving our learning and their confidence in our intervention.

Keywords: school community, pedagogical strategies, difficulties, physical education, pedagogical internship, teaching-learning process, reflection.

Índice

Introdução	3
Contextualização	4
Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos	4
Escola Secundária Luís de Freitas Branco	5
Grupo de Educação Física.....	7
Núcleo de estágio	13
Plano de formação.....	14
Turma	18
Área 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem.....	19
Planeamento.....	20
Condução	32
Avaliação	38
Área 1 – Sugestões de melhoria de prática.....	46
Área 2 – Investigação e inovação pedagógica.....	47
Área 2 – Sugestões de melhoria de prática.....	51
Área 3 – Participação na escola	52
Desporto Escolar	52
Intervenção na comunidade.....	57
Área 3 – Sugestões de melhoria de prática.....	63
Área 4 – Relação com a comunidade.....	63
Estudo de turma	63
Acompanhamento da direção de turma	66
Área 4 – Sugestões de melhoria de prática.....	69
Áreas de intervenção no estágio	70
Conclusão	72
Bibliografia	4

Lista de abreviaturas

AEPA – Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos
AF – Atividade Física
APF – Aptidão Física
CLDE – Coordenação Local do Desporto Escolar
DT – Diretora de Turma
DE – Desporto Escolar
EE – Encarregados de Educação
EF – Educação Física
EBAO – Escola Básica Anselmo de Oliveira
EBDSM – Escola Básica Dionísio dos Santos Matias
EBDJB – Escola Básica Dr. Joaquim Barros
ESMLS – Escola Básica Maria Luciana Seruca
ESLFB – Escola Secundária Luís de Freitas Branco
FB – Feedback
GEF – Grupo de Educação Física
GE – Grupo Equipa
IE – Investigação Educacional
NE – Núcleo de estágio
PAA – Plano Anual de Atividades
PAT – Plano Anual de Turma
PEA – Processo ensino-aprendizagem
PCP – Plano Curricular Plurianual de Educação Física
PF – Plano de Formação
PTI – Professor a Tempo Inteiro
PNEF – Programas Nacionais de Educação Física
PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular
SAGESP – Sistema de Apoio à Gestão Pedagógica
TED – Tempo de Equipa Disciplinar
UD – Unidade Didática
UE – Unidade de Ensino

Introdução

O presente documento diz respeito ao relatório final de estágio, que reflete “o produto de apreciação de todo o processo formativo, com um carácter reflexivo, contextualizado, projetivo e fundamentado” (Guia do estágio pedagógico, 2018/2019).

O estágio pedagógico sobre o qual recai uma análise crítica e reflexiva (Guia do estágio pedagógico, 2018/2019), foi realizado na Escola Secundária Luís de Freitas Branco, estando integrado no Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários da Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa.

Esta reflexão crítica associada ao relatório abrange o contexto de desenvolvimento do estágio e a formação realizada em todas as áreas e subáreas do estágio (Guia do estágio pedagógico, 2018/2019), tendo por base as dificuldades vivenciadas, as estratégias de superação, as atividades desenvolvidas ao longo do estágio e o confronto destas com a teoria.

O estágio pedagógico é o momento a partir do qual iniciamos uma aprendizagem contínua sobre o mundo profissional, não só pelo contato com o planeamento, com a condução e avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, mas também pela possibilidade de aplicarmos competências e conhecimentos adquiridos num contexto prático e real, de assumirmos com autonomia e com competência o nosso próprio trabalho (Miranda, 2013).

O estágio pedagógico espelha também o momento de vivenciarmos contextos, personalidades, grupos, formas de trabalhar, formas de pensar, de desenvolvermos interações, funções e problemas, tendo-me permitido adquirir mais conhecimento teórico e prático, e ainda formular o meu pensamento crítico e experienciado sobre as diferentes áreas de intervenção no contexto escolar.

De acordo com as aprendizagens e experiências vivenciadas no estágio, a estrutura organizacional do relatório irá estar em concordância com a designação dada às áreas de estágio, onde me foi possível retirar e transferir aprendizagens significativas entre as mesmas, tendo potenciado a minha intervenção profissional e pessoal em toda a dimensão escolar.

Assim sendo, o relatório irá apresentar inicialmente uma contextualização onde abordarei os principais aspetos que o caracterizaram, nomeadamente, o agrupamento, a escola, o grupo de educação física, o núcleo de estágio (NE), o plano de formação e a turma, seguida de uma constante interligação de reflexões pessoais referentes aos pontos fracos, aos pontos fortes e estratégias de superação das dificuldades ao longo do estágio pedagógico.

Contextualização

Neste capítulo será efetuada uma breve caracterização das principais particularidades inerentes à escola de estágio e respetivo agrupamento, que a tornam única e diferente das restantes escolas, em termos de dimensão cultural.

Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos

O Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos (AEPA) foi construído em junho de 2012 com a agregação à Escola Secundária Luís de Freitas Branco (ESLFB) (Projeto Educativo de Agrupamento, 2016-2019), sendo esta escola a sede do agrupamento. Situa-se na freguesia de Paço de Arcos, pelo que os estabelecimentos de ensino se encontram na vila de Paço de Arcos, União de Freguesias de Oeiras, São Julião da Barra e Caxias, concelho de Oeiras (Projeto Educativo de Agrupamento, 2016-2019).

As escolas que pertencem ao AEPA são cinco: a Escola Básica Maria Luciana Seruca (ESMLS), a Escola Básica Dionísio dos Santos Matias (EBDSM), a Escola Básica Anselmo de Oliveira (EBAO), a Escola Básica Dr. Joaquim de Barros/Escola Básica de Paço de Arcos (EBDJB) e a ESLFB (Projeto Educativo de Agrupamento, 2016-2019).

No que se refere à oferta educativa o agrupamento contém o ensino pré-escolar na EBMLS, o ensino primário de 1.º ciclo em todas as escolas básicas do agrupamento, o ensino básico de 2.º ciclo na EBDJB e de 3.º ciclo na ESLFB, o ensino secundário, o ensino e formação de dupla certificação de nível secundário – cursos profissionais, e os cursos de educação e formação de adultos, na ESLFB. De acrescentar ainda, que integra uma unidade de apoio à multideficiência para os alunos do 1.º ciclo situado na EBMLS (Projeto Educativo de Agrupamento, 2016-2019).

Em termos de serviços e recursos educativos o AEPA inclui o serviço de psicologia e orientação, o departamento de educação especial, as bibliotecas escolares, o núcleo de intervenção e apoio ao aluno, o centro qualifica, projetos e clubes diversos, parcerias com entidades públicas e privadas para os estágios dos cursos profissionais e para a promoção de atividades desportivas e formativas (Projeto Educativo de Agrupamento, 2016-2019).

Relativamente aos recursos humanos o AEPA dispõe, de 280 docentes de diferentes áreas de formação, de uma psicóloga, de 12 assistentes técnicos – setor administrativo, de 58 assistentes operacionais – setor de apoio direto aos alunos e professores, e de aproximadamente 2439 alunos em regime diurno e 417 em regime noturno. A grande maioria dos alunos é de nacionalidade portuguesa, ainda que exista uma população significativa de alunos oriundos de outros países, algo mais preponderante no regime escolar diurno e na população escolar adulta (Projeto Educativo de Agrupamento, 2016-2019).

Ao nível da estrutura organizacional esta é composta por um diretor que é eleito pelo conselho geral, seguido de um conselho pedagógico que integra uma secção de avaliação do desempenho docente e de um conselho administrativo que inclui coordenadores de escola. O AEPA subdivide-se ainda em estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica – departamentos curriculares e coordenação pedagógica de ciclo de estudos, em estruturas de coordenação de atividades de complemento curricular e extracurricular, em serviços técnico-pedagógicos e em serviços de apoio administrativo, auxiliar e técnico (Projeto Educativo de Agrupamento, 2016-2019).

A visão do agrupamento é ser uma referência no concelho, contribuindo para a promoção do sucesso com vista a uma integração social plena, assumindo a diversidade cultural como uma forma de abranger e integrar na vida cada membro da comunidade escolar. A missão do agrupamento é a de promover aprendizagens de qualidade ao nível da inclusão e da diversidade de escolhas, e a de contribuir para a formação de cidadãos responsáveis, autónomos, solidários e interventivos, capazes de responder aos desafios da sociedade e do conhecimento (Projeto Educativo de Agrupamento, 2016-2019).

Escola Secundária Luís de Freitas Branco

A Escola Secundária de Paço de Arcos, designada atualmente ESLFB, foi construída em 12 de outubro de 1980 e é desde 2012 a sede do AEPA, localizada na freguesia de Paço de Arcos. É uma escola que foi integrada no programa de modernização do parque escolar, dispondo de condições físicas de grande qualidade (Projeto Educativo de Agrupamento, 2016-2019).

A oferta educativa da ESLFB integra: o ensino básico com o 3.º ciclo, o ensino secundário com cursos científico-humanísticos – ciências e tecnologias, línguas e humanidades, ciências socioeconómicas e artes visuais, e com cursos profissionais – técnico de gestão, técnico de manutenção industrial, técnico de comércio, técnico de apoio à gestão desportiva e técnico de gestão e programação de sistemas informáticos, e a educação e formação de adultos com cursos de educação e formação de adultos de nível básico, nível secundário e português para falantes de outra língua (Projeto Educativo de Agrupamento, 2016-2019).

No que diz respeito aos serviços e recursos educativos a escola inclui para o ano letivo 2018/2019 três projetos: “Escola Azul”, “Mochila Leve” e “Ler +”.

Em termos dos recursos humanos a escola a nível do corpo docente conta na sua maioria com professores do quadro de nomeação definitiva, 182 docentes; a nível do corpo não docente, contém 11 assistentes administrativos e aproximadamente 33 auxiliares de

ação educativa; e a nível do corpo discente integra 1483 alunos em 65 turmas em regime diurno e 417 alunos em 17 turmas em regime noturno (Projeto Educativo de Agrupamento, 2016-2019).

Em relação aos recursos materiais, a ESLFB contém uma grande diversidade de instalações escolares: uma biblioteca escolar, um refeitório, um bar, um auditório, uma papelaria, duas salas de núcleo de intervenção académica – encaminhamento dos alunos com comportamento inapropriados, tendo a sanção de falta disciplinar, uma sala para a associação de estudantes, a sala LEME – recuperação de assiduidade e capitalização de módulos em atraso dos cursos do ensino profissional, uma secretaria de apoio aos pais e alunos, uma sala de professores, uma secretaria de apoio aos professores junto à direção da escola, um pavilhão polidesportivo, uma pista de atletismo exterior, um campo sintético de futebol onze, duas mesas de ténis de mesa no exterior, um percurso de manutenção, um conjunto gabinetes para os DT, um conjunto de gabinetes para os departamentos de expressões, um gabinete para os coordenadores dos departamentos, uma sala para o departamento de educação física (EF), várias salas de aulas, laboratórios e oficinas.

Em termos de estrutura organizacional a escola engloba um diretor, responsável pela coordenação geral, uma subdiretora, responsável pelo setor financeiro, instalações gerais e setor de alunos dos cursos de educação e formação de adultos, e três adjuntos um responsável pelo setor de alunos do 1.º ciclo e ensino básico ao nível do 2.º ciclo, outro responsável pelo setor informático e pelo setor de alunos em termos de coordenação geral e dos cursos profissionais, e um responsável pela coordenação do plano anual de atividades (PAA), destinado aos alunos do 3.º ciclo, do ensino secundário e do Curso de Educação e Formação (Projeto Educativo de Agrupamento, 2016-2019).

A dinâmica dos intervenientes na escola, ao nível das estruturas organizacionais e da orientação educativa da ESLFB, está integrada no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), tendo como documentos orientadores: as aprendizagens essenciais, o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, o referencial de educação para o desenvolvimento ao nível da cidadania e o projeto educativo, segundo o referido nas jornadas pedagógicas pelo diretor da escola e pelos coordenadores de cada ciclo de ensino.

Assim sendo, é evidente que a escola tem a intenção de promover a justiça social e igualdade de oportunidades, seguindo uma política de promoção de um ensino de qualidade e sucesso para todos os alunos, com conhecimentos consolidados e com uma pedagogia diferenciada, e potenciando o desenvolvimento de competências que contribuam para uma cidadania de sucesso face aos desafios colocados pela sociedade,

tal como é referido pela Direção Geral da Educação no ano escolar de 2017/2018 pelo Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho.

Olhando para a caracterização da Escola de estágio, verifica-se que a mesma tem uma estrutura enorme, com uma oferta ampla para os alunos, docentes e não docentes, uma variedade de instalações, de recursos materiais, espaciais, humanos e financeiros, que lhe confere uma dinâmica de funcionamento significativa, na medida em que foge positivamente à realidade de outras escolas em Portugal.

Esta realidade, teve impacto na minha chegada à escola, pelo facto de ter grandes dimensões e de haver múltiplos relacionamentos institucionais a gerir, nomeadamente, com o GEF, o departamento, os docentes dos outros grupos disciplinares, o diretor da escola e toda a sua assessoria, os assistentes operacionais e técnicos nas diferentes funções.

A realidade singular da escola, em termos de dimensões e de gestão de relacionamento, exigiu que houvesse de forma progressiva, o conhecimento das diferentes infraestruturas, o conhecimento do nome de muitos dos docentes, dos administrativos, algo que ocorreu relativamente rápido e com facilidade, devido à intenção de me inteirar intencionalmente na cultura da escola e ao apoio constante da orientadora de escola.

Tal como refere Farsarella (2018), as escolas são instituições históricas e culturais com uma arquitetura e estrutura organizacional semelhante, ainda assim cada escola diferencia-se em subgrupos sociais com interesses diferentes, o que define a cultura individual de cada escola. Daí a necessidade, de tomarmos conhecimento das suas crenças, valores, intenções, dinâmicas, relações, instalações, para não só atingirmos com mais facilidade os nossos objetivos profissionais, mas também para pensarmos e agirmos como parte integrante e significativa da comunidade escolar.

Segundo Girmeno Sacristán (1999), a cultura assumida e partilhada não retira autonomia aos indivíduos que a constituem, serve apenas de modelos educativos ou modelos de pensamento e de prática vinculados a determinados valores que orientam a liberdade dada aos intervenientes da comunidade escolar. O facto de nos inteirmos da cultura da escola, permite por si só um maior compromisso e integração de todos os seus intervenientes, e uma maior uniformização de práticas, de pensamentos, de valores e de estratégias em prol do sucesso dos alunos.

Grupo de Educação Física

O Grupo de Educação Física (GEF) insere-se no departamento de expressões juntamente com as disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, incluindo o

3.º ciclo, o ensino secundário e o ensino profissionalizante. O departamento de expressões é coordenado por uma professora de EF.

O GEF é orientado por uma professora, contando com um total de 20 professores e 3 estagiários pertencentes ao NE da Faculdade de Motricidade Humana. O conjunto de professores engloba 10 professoras do sexo feminino e 10 professores do sexo masculino, sendo que as duas professoras coordenadoras integram o Conselho Pedagógico.

O GEF demonstra uma excelente dinâmica organizacional, contando com documentos orientadores como: o PCP, o PAA e o programa de conhecimentos definidos pelo AEPA do 7º ao 12º ano.

O grupo contém também documentos organizadores do ensino com uma minuciosa elaboração como: os critérios de avaliação por ciclo, as fichas de observação por matérias para a avaliação inicial (AI), formativa e sumativa, a *roulement*, as normas de funcionamento nas aulas, as orientações gerais para a aula de apresentação da disciplina, a ficha relatório da AI e o relatório de cada aula.

A organização entre os professores do GEF foi cuidadosa desde o início, isto porque desde a reunião de julho abordou-se a calendarização escolar do ano letivo em vigor, e os projetos inerentes à escola, nas reuniões de setembro o foco foi no PCP, no PAA, nas grelhas de observação da AI, na *roulement* e nas aprendizagens essenciais dos alunos, tendo sido definido pela coordenadora do GEF equipas de trabalho com datas definidas, para analisar estes documentos orientadores com o intuito de lhes dar uma maior coerência e clareza.

As temáticas prioritárias nas reuniões de setembro foram ainda a apresentação breve do projeto de EF “Projeto Zona Saudável/Apoio na disciplina de EF”, as decisões sobre o funcionamento das entradas e saídas do pavilhão polidesportivo, os horários atribuídos a cada docente, os pontos a focar na aula de apresentação, as matérias a observar na AI e as atividades a desenvolver no dia europeu do desporto escolar (DE). De acrescentar que antes de as aulas iniciarem, em setembro, ocorreram quatro conferências curriculares iniciais sobre as temáticas mencionadas, o que revela uma vontade de atingir um trabalho mais coletivo, uniforme e organizado entre todos os elementos do GEF.

Hord (1997) afirma que as comunidades de aprendizagem profissional, representam grupos de professores que atuam e intervêm, para a existência de boas práticas coletivas a fim de promover o sucesso dos alunos, pelo que se torna necessário a colaboração e a partilha dos professores.

Hord (1997) afirma ainda a existência de três das cinco dimensões associadas às comunidades de aprendizagem profissional, ao nível da EF, nomeadamente: a prática

partilhada, relacionada com a partilha profissional e reflexiva sobre a observação e discussão das aulas, a aprendizagem coletiva, relacionada com as práticas de aprendizagem adotadas de forma idêntica pelo coletivo dos docentes, e as condições de suporte em termos de relacionamento e de estrutura social e coletiva, é o que sustenta todo o trabalho coletivo.

É notório que o GEF se organizou, despendendo sempre o tempo necessário, para que houvesse coerência e uniformidade no planeamento, na lecionação e na avaliação do processo ensino-aprendizagem (PEA) nas diferentes turmas, através: do agendamento de reuniões sistemáticas e da estimulação constante a um clima de abertura, partilha, consenso e harmonia dentro do grupo, sendo sempre evidente a preocupação constante em prevalecer uma atmosfera de organização cuidada entre todos os docentes do GEF.

Ainda assim, um dos documentos orientadores para o planeamento e lecionação dos docentes não foi cumprido na data definida, ficando à responsabilidade de uma professora com muitas funções na escola, mais precisamente, a *roulement*, ao qual só tivemos acesso no dia 01 de outubro.

No âmbito das reuniões iniciais, ficou também estipulado que o NE ficaria responsável por dinamizar uma formação sobre a plataforma tecnológica do Fitescola, considerando que os docentes do GEF demonstravam dificuldades e interesse em utilizá-la ao longo das aulas, tendo sido o nosso objeto de estudo na área 2 do estágio.

Ao longo do ano letivo, as reuniões ocorreram quinzenalmente, porém o grupo reuniu sempre que necessário, designadas de tempo de equipa disciplinar (TED), onde foram abordados aspetos críticos como os seguintes: a planificação do ano letivo, procedimentos de avaliação, clarificação da bateria de testes do Fitescola, critérios de avaliação gerais, critérios de avaliação para os alunos com atestado médico prolongado, avaliação intercalar, retificação e reformulação de documentos curriculares, o apoio de EF, a recolha e análise dos dados da AI do 3.º ciclo e do ensino secundário, a organização das atividades do PAA – responsáveis, documentos organizadores necessários e distribuição de tarefas aos professores do GEF.

Estas reuniões frequentes permitiram desenvolver no GEF benefícios como: a redução do isolamento, o aumento do compromisso e da valorização da articulação vertical, o aumento da eficácia de ensino, a melhoria das práticas letivas, a melhoria de resultados escolares e o desenvolvimento de uma relação mais significativa no grupo (Costa et al., 2013).

Em relação ao PCP do ano letivo 2017/2018, um dos documentos reformulados, constava os princípios orientadores de articulação deste plano com o projeto educativo, as

decisões e orientações estratégicas do GEF e a avaliação subdividida em AI com um período definido de duas a cinco semanas; avaliação formativa para ser realizada ao longo do ano como forma de regular o processo educativo com os reajustamentos necessários e transmitindo esta informação ao conselho de turma (CT), GEF e alunos; e avaliação sumativa, no último período letivo, com a verificação rigorosa dos critérios de avaliação do GEF, face ao cumprimento dos objetivos finais delineados no início do ano letivo.

A avaliação definida pelo GEF incluiu situações de observação, que estavam sintetizadas no protocolo de AI do grupo, estando divididas por níveis de desempenho para cada matéria, tal como o que consta no PNEF, e incluiu ainda a realização da auto e heteroavaliação dos alunos.

Na organização do PCP do ano letivo anterior existia também um quadro síntese das três áreas – atividades físicas, aptidão física (APF) e conhecimentos, e as matérias a lecionar por cada ano de escolaridade. Este quadro permitiu subentender a interligação do PCP com o quadro de extensão de EF, com as normas de referência para o sucesso em EF, com o PNEF e com as aprendizagens essenciais em cada ano de escolaridade. De acrescentar ainda que as matérias a serem abordadas na área das atividades físicas, foram iguais em cada ano de escolaridade ainda que houvessem algumas exceções, o que demonstrou a existência de uma articulação vertical e horizontal por ano e por ciclo.

As alterações ao PCP, atualizando-se para o ano letivo de 2018/2019, foram referentes ao quadro síntese da composição curricular plurianual na área das atividades físicas, definindo-se as matérias nucleares e alternativas a lecionar, as matérias prioritárias, designação do GEF, a aferir para a AI por ano de escolaridade e ainda a votação da matéria de patinagem como matéria prioritária no 3.º ciclo. A reformulação do PCP foi uma das prioridades no GEF, pelo que segundo Carvalho (1994) é uma opção estratégica que estimula ao compromisso pedagógico do grupo para com o desenvolvimento de aprendizagens efetivas em EF, uma vez que são definidas competências fundamentais para cada ano de escolaridade, algo que é evidente entre o GEF.

Todavia, o que foi definido em GEF, foi adaptado e lecionado de forma enviesada por alguns docentes, uma vez que não foi retificada a uniformidade de leção das matérias em cada ano de escolaridade, tendo a coordenadora partido do pressuposto que todos os docentes as desenvolviam de acordo com as orientações do PCP. Esta minha afirmação surgiu com a observação de aulas de docentes do GEF, que lecionavam apenas três matérias ao longo do período, o que me levou a questionar se o seu planeamento das mesmas seria por blocos ou por etapas, se ao longo do ano letivo iam possibilitar aos

alunos a aprendizagem das restantes matérias do PCP com revisão, consolidação ou não das matérias lecionadas anteriormente.

O facto de o GEF deixar ao critério de cada docente, conduziu a que uns professores lecionem dez matérias, outros cinco, assim em diante, porque o volume de tempo de prática motora para cada matéria não foi algo deliberado e discutido em grupo, o que consequentemente, pode enviesar um dos princípios fundamentais da disciplina, o de garantir uma atividade física motivada, adequada em qualidade e em quantidade suficientes, relativamente ao tempo de prática necessário de treino e de descoberta nas situações de aprendizagem, para o aperfeiçoamento individual e coletivo dos alunos (Ministério da Educação, 2001).

No 2.º período, as reuniões focaram-se na elaboração das avaliações intercalares e respetivas sínteses a serem realizadas em janeiro; na comunicação das atividades a serem realizadas durante o 3.º período; na organização das atividades; e na distribuição de tarefas/responsáveis nos torneios a desenvolver na última semana do período.

No 3.º período, as reuniões evidenciaram a distribuição de tarefas pelos docentes relativamente aos exames de equivalência à frequência, ao nível da revisão dos conteúdos a integrar em cada uma das provas, com o fim de ser mantida a coerência e validade na aplicação dos mesmos.

Para além destes exames, o GEF preocupou-se em partilhar a calendarização das atividades dos alunos a terminar os cursos profissionalizantes, na área de desporto – provas de aptidão profissional (PAP), havendo o incentivo à colaboração de todos em prol do sucesso e aprendizagem dos alunos, e ao envolvimento de todos os docentes nos projetos da comunidade escolar. E por fim, relembrando as atividades a inscritas no PAA do GEF referentes ao último período letivo.

É de salientar o trabalho cooperativo e colaborativo entre a EF e as outras disciplinas da formação curricular dos alunos, enfatizando-se aqui o compromisso constante do GEF em envolver-se em todas as atividades em prol da interdisciplinaridade.

Segundo Milagre C. (s.d), a interdisciplinaridade incute uma criação de redes entre as políticas e práticas de cultura organizacional, as oportunidades oferecidas na sala de aula e o currículo, e as parcerias criadas com a comunidade escolar, potenciando o trabalho colaborativo através da definição de objetivos comuns e da implementação de projetos com benefícios mútuos. Este trabalho colaborativo entre disciplinas curriculares, implica a capacidade de os docentes gerirem os desafios e a complexidade dos contextos educativos, criando condições de participação ativa de todos os que maximizem a coesão e dinâmica relacional entre a comunidade escolar.

Em termos de organização cooperativa, o GEF procurou sempre fornecer diretrizes aos professores, facultando formas de agir na aula, soluções possíveis para com as diferentes situações – indisciplina, auxílio dos alunos em atingir a zona saudável de aptidão física (ZSAF), situações indicadas para a AI. Esta organização e dinâmica coletiva que caracteriza o GEF, revela-se como um fator determinante para o sucesso dos alunos (Costa et al. , 2013), sendo de evidenciar a procura constante da coordenadora do GEF, em promover um clima positivo, de entreajuda, de cooperação, de esclarecimento e de orientação entre todos os docentes.

O facto dos docentes se preocuparem com a planificação em comum, com as tomadas de decisões ao nível da leção e avaliação, permite minimizar as diferenças individuais e potenciar a aprendizagem dos alunos, sendo que para uma EF de qualidade, o trabalho escolar e as decisões curriculares coerentes são os fatores mais determinantes (Marques & Costa, 2015).

A potenciação da aprendizagem dos alunos, pressupõe que haja uma aprendizagem coletiva e diária, baseada nos erros, nas trocas de ideias, na liderança, no tempo de antena dado a cada pessoa, que é essencial para que cada pequeno passo seja dado dentro do DEF (Antunes et al. , 2017).

O Clube do Desporto Escolas/AEPA conta com 14 modalidades: badminton, basquetebol, canoagem, ciclismo para todos, dança, desportos adaptados, futsal, musculação, natação, surf, tiro com arco, voleibol, xadrez e hóquei em campo, havendo 16 grupos equipa. Esta situação revela uma grande diversidade na oferta desportiva para os alunos, e a capacidade de ir ao encontro das preferências dos alunos.

O DE revelou ser uma das vertentes fortes na escola, onde os alunos aderem bastante às atividades desportivas que lhes são oferecidas, e empenham-se nas atividades competitivas dos núcleos, atingindo classificações muito boas, ao ponto de disputarem provas regionais e nacionais.

O PAA da escola para o 1.º período do ano – letivo de 2018/2019 contou com as seguintes atividades: dia europeu do DE, sensibilização ao basquetebol no 2.º ciclo, torneio de futebol feminino no 3.º ciclo e ensino secundário, torneio de ténis de mesa no 3ºciclo, torneio interturmas, basquetebol no 2.º e 3.º ciclo e no ensino secundário, torneio de duplas voleibol e corta mato AEPA. Ao nível do 2.º período, as atividades desenvolvidas pelo GEF foram: megas – sprint, quilómetro e lançamento do peso, torneio de badminton, torneio de gira vólei 1º, 2.º e 3.º ciclo, torneio de quadras e torneio de skills de basquetebol e futebol. Para além das atividades organizadas pelo GEF, decorreram ainda projetos

complementares: corta mato concelho de Oeiras, basquete 3x3 fase de escolas, corta mato de apuramento para o campeonato nacional, jr.nba e a taça do DE.

Ao longo do 3.º período decorreram as seguintes atividades: dia mundial da dança, gala do DE, dia da escola ativa no 1.º e 2.º ciclo, challenge das escolas e a taça nacional do DE.

Núcleo de estágio

O NE da ESLFB de 2018/2019 foi constituído por três estagiários, todos licenciados em Ciências do Desporto pela Faculdade de Motricidade Humana, sendo que os meus dois colegas de estágio têm uma licenciatura menor em exercício e saúde e eu uma licenciatura menor em treino desportivo, uma professora orientadora de escola, e uma professora orientadora de faculdade.

A dinâmica entre o nosso NE foi de cooperação, entreajuda e de clima positivo, com troca e partilha de ideias – organização das aulas, exercícios mais adequados a determinadas matérias, estratégias pedagógicas mais eficazes, pontos fortes e fracos a melhorar. Porém, no início a troca deste FB entre nós estagiários tardou a aparecer, existindo uma opinião apenas positiva, sem referência aos aspetos a melhorar.

Ainda assim, discutimos algumas vezes sobre as dificuldades e estratégias associadas ao planeamento, condução e avaliação do ensino, à investigação pedagógica, ao núcleo de DE, à ação de intervenção na escola e acompanhamento da direção de turma, o que facilitou progressivamente as nossas abordagens nas diferentes dimensões de intervenção na escola, com o fim claro de todos termos uma excelente performance ao longo do nosso percurso de estágio e contando com um apoio coletivo permanente, a nível emocional, cognitivo, social e físico.

Em relação à orientadora de escola, predispôs-se sempre a ajudar-nos em tudo o que precisássemos, forneceu-nos diretrizes para melhorarmos a nossa forma de planear, conduzir as aulas e avaliar os alunos, a nossa investigação educacional na área 2, a nossa intervenção no núcleo de DE, a nossa intervenção junto do diretor de turma e a nossa intervenção significativa nas atividades do PAA do GEF.

A orientadora de escola e a orientadora de faculdade colocaram-nos desafios a atingir dentro das diferentes áreas, tendo ambas a preocupação em ouvir sempre as nossas estratégias para ultrapassar esses desafios e aconselhando-nos com argumentos credíveis para que melhor retificássemos ou reformulássemos essas mesmas estratégias.

Ao nível das nossas dificuldades, ambas as orientadoras nos deram um grande apoio, para que fôssemos capazes de melhorar a nossa autoeficácia de ensino referente à instrução, à organização, ao clima de aula, disciplina, à demonstração, ao FB

pedagógico, ao nosso posicionamento e deslocamento na aula e à adequação das tarefas de aprendizagem propostas. Esta intervenção e preocupação das orientadoras demonstrou-se muito importante, uma vez que o reforço motivacional e de FB, promoveram um sentimento de autoeficácia nos estagiários (Martins et al. , 2014).

A disponibilidade constante da orientadora de escola, foi essencial para que houvesse a partilha de conhecimento, a troca de ideias pertinentes, um clima positivo entre todos os elementos do NE e o crescimento individual no âmbito da lecionação, planeamento, avaliação, relações sociais, gestão da turma, gestão dos assuntos da turma, gestão das emoções e a compreensão dos contatos primordiais a efetuar na escola para conseguirmos atingir os fins pretendidos.

No que se refere à orientadora de faculdade, as visitas foram cumpridas com FB pertinente e crucial, mostrando disponibilidade em ouvir as nossas inquietações e dificuldades, auxiliando-nos em melhorarmos a nossa intervenção pedagógica em todas as dimensões do estágio pedagógico.

De referir ainda que a orientadora de escola e de faculdade, demonstraram ter um relacionamento muito positivo e de intencionalidade comum em ajudar os estagiários para a sua formação pedagógica no estágio, indo ao encontro de O'Sullivan (2003), que afirma que as escolas e as universidades devem assegurar um processo de supervisão de qualidade em que haja a cooperação e corresponsabilização entre o orientador de escola e de faculdade.

Plano de formação

No início do ano foi elaborado o plano de formação (PF) onde foram definidos os objetivos específicos a atingir em cada uma das quatro áreas de estágio, as atividades a desenvolver para atingir esses objetivos, as dificuldades sentidas previamente a essas atividades, as estratégias de superação das mesmas e a calendarização de cumprimento de cada objetivo integrado no guia de estágio 2018/2019.

Na área 1 – organização e gestão do ensino e da aprendizagem –, ao nível do planeamento considero que consegui melhorar a elaboração dos planos de etapa, planos de unidade de ensino (UE) e planos de aula integrados nas UE, disponibilizando um maior tempo de prática motora nas diferentes matérias, para que os alunos viessem a executar mais repetição nas diferentes tarefas, a fim de atingirem os objetivos propostos, tendo em conta as suas dificuldades e necessidades individuais.

É de referir também que a AI dos alunos, foi também uma tarefa com um caráter de dificuldade acrescido, devido à inexperiência na identificação dos objetivos que claramente os alunos atingiam e que deveriam atingir em cada matéria. Contudo, considero que foi

uma competência que foi melhorando e sendo adquirida com mais confiança ao longo das aulas, através da sistemática estimulação da orientadora da escola e da observação dos seus alunos e dos alunos das outras turmas em que observámos aulas.

O processo de observação careceu de uma contínua calibração para que se tornasse cada vez mais válido e objetivo, em termos de diagnóstico e de prognóstico do nível de desempenho dos alunos, com vista a um desenvolvimento melhorado do processo de ensino-aprendizagem, pela criação de condições ótimas para que toda a turma atingisse os objetivos propostos e assim obterem sucesso à disciplina.

Ao nível da avaliação formativa, é de salientar, que a partir do 2.º período e tendo continuidade ao longo de todo o 3.º período, houve a melhoria na transmissão da informação aos alunos sobre o seu processo de ensino-aprendizagem, envolvendo-os alunos neste processo, através da ajuda da visita do coordenador de estágios, algo que será melhor esclarecido no tópico da avaliação, mais à frente no relatório.

O processo de avaliação, continuou a ser transmitido aos alunos no final de cada período, para que os alunos se consciencializassem permanentemente das intenções deste processo: analisar e avaliar para diagnosticar, analisar e prognosticar as possibilidades dos alunos, analisar e avaliar para motivar e incentivar os alunos, analisar e avaliar para conhecer os níveis de aprendizagem alcançados pelos alunos. No final da unidade didática (UD), do período e ano, analisar e avaliar para classificar, comunicando aos pais o nível de competência alcançado pelos educandos, devendo a classificação constituir o reflexo mais exato possível dos níveis de aprendizagem alcançados pelos mesmos (Bento, 2003).

Ao nível da avaliação sumativa, a mesma refere-se essencialmente, ao 3.º período, onde existiu a recolha de dados sobre o produto final das aprendizagens atingido por cada aluno nas diferentes matérias, comparando com o nível de desempenho prognosticado para cada um no início do ano letivo. Deste modo, foi possível verificar que toda a turma acompanhou o processo de evolução gradual das aprendizagens efetivas ao longo dos diferentes períodos letivos.

Assim sendo, os procedimentos de avaliação sumativa utilizados vão ao encontro de Alves e Diniz (2015), pelo facto de a mesma ter sido interpretada com base nos critérios de avaliação do GEF, iguais para todos os alunos, por ter refletido um balanço sobre as suas aprendizagens e pelo desempenho dos mesmos lhes ter sido transmitido.

As evoluções das aprendizagens ocorreram com base numa superação contínua de dificuldades por parte dos alunos e de uma procura constante, pessoal e em cooperação com a orientadora de escola, no sentido de elaborar e encontrar tarefas adaptadas e

adequadas constantemente às necessidades individuais dos alunos, de acordo com o momento do ano letivo em que nos encontrávamos.

Ao nível da condução das aulas, pretendi que houvesse um acompanhamento constante dos alunos, mediante as suas dificuldades e necessidades, com um FB oportuno, específico e diversificado, pretendendo aprofundar o meu conhecimento sobre cada matéria. Como tal, procurei sempre, privilegiar a transmissão de informação sobre o desempenho dos alunos, com vista à melhoria efetiva das suas aprendizagens nas diferentes matérias.

A forma de intervenção ao longo das aulas, foi algo que procurei sempre melhorar e que foi fortemente influenciada pelo desenvolvimento de dois projetos: a semana do professor a tempo inteiro (PTI) e a semana de lecionação do 1.º e 2.º ciclos.

Estas duas semanas foram muito desafiadoras e permitiram-me melhorar a minha intervenção pedagógica, tanto na fase interativa de lecionação, como na fase pré-interativa e pós-interativa, através da troca de opiniões com os professores titulares e das diferentes experiências de ensino. Também, o contato com diferentes níveis de ensino (1.º ciclo, ensino básico, ensino secundário regular e ensino secundário profissional) permitiram-me uma reflexão crítica sobre os aspetos a melhorar e os aspetos positivos.

Na área 2 – investigação e inovação pedagógica – , o problema identificado e a ser analisado ao longo do ano letivo, foi definido no 1.º período, com a elaboração de um projeto de intervenção, houve no 2.º período a continuação da elaboração do projeto, com um maior recurso teórico e com a operacionalização da recolha de dados, através da aplicação de questionários, potenciando a respetiva análise que interligou o conhecimento científico de diversos autores e no 3.º período a apresentação e discussão dos resultados atingidos no GEF.

O objetivo primordial da área 2, foi o de inculcar um planeamento e desenvolvimento intencional da área da APF, com a utilização das novas tecnologias nas aulas de EF, as que melhorassem efetivamente a forma de promover a aprendizagem dos alunos, sem que as mesmas diminuíssem o tempo efetivo de prática dos alunos.

Se a APF é uma área de avaliação, que condiciona o sucesso dos alunos, devido aos critérios de avaliação do GEF, porque a avaliamos sem a desenvolver ao longo das aulas? É necessário, que se tenha bem presente, a ideia de que só podemos recolher dados avaliativos, do que foi efetivamente desenvolvido ao longo dos períodos letivos. Caso contrário estaremos a prejudicar os alunos, porque avaliamos com base nos critérios de avaliação, mas sem a preocupação de dar condições em aula para que melhorassem

efetivamente o aproveitamento da turma nesta mesma área, o que pode condicionar a obtenção do sucesso dos alunos na disciplina de EF.

Assim sendo, com a apresentação da área 2, durante o início do mês de maio, sensibilizámos a comunidade escolar, docentes do GEF, colegas estagiários de outros núcleos de estágio, docentes de outras disciplinas e alunos, sobre as potencialidades referentes à utilização das tecnologias com vista a um planeamento cuidado e intencional.

Esta sensibilização apelou não só a uma maior aproximação dos professores ao mundo dos alunos, requerendo que tenham mais formação, mas ao mesmo tempo a uma maior capacidade de promover diferentes formas de aprendizagem aos alunos, através de uma relação centrada na motivação clara para a prática, que tenha repercussões na formação de futuros adultos preparados para acompanhar a vanguarda das tecnologias e ao mesmo tempo as consigam integrar num estilo de vida ativo a longo prazo.

Na área 3 – participação na escola –, considero ter participado em todas as atividades envolvidas no núcleo de canoagem: elaborar cartazes de divulgação, afixar cartazes, divulgar o núcleo, estabelecer comunicações com os encarregados de educação (EE), proceder às inscrições, elaborar autorizações, auxiliar e acompanhar os alunos na prova de admissão de natação, participar nas reuniões, na calendarização das competições e das atividades fora da pista do Jamor, acompanhar os treinos, e elaborar a periodização e planeamento dos treinos, sempre em cooperação e colaboração com a orientadora de escola.

Porém, a partir do 2.º período, a minha orientadora de escola desafiou-me a pensar intencionalmente no trabalho a desenvolver com os alunos do núcleo de canoagem, tendo a partir daí desenvolvido um planeamento, de acordo com as suas diretrizes, onde ainda que com o seu auxílio, tive total autonomia e liberdade.

A par do planeamento, a professora colocou-me ainda o desafio de escrita dos sumários, tendo mantido a continuidade da colaboração na elaboração da síntese de avaliação dos alunos na plataforma do INOVAR e da elaboração do relatório do grupo equipa.

De salientar, que presenciei e foi-me também transmitido pela minha orientadora de escola e pela outra professora do núcleo, as alterações, reformulações e inovações a aplicar no núcleo de canoagem, com vista à melhoria do desempenho dos alunos, através da criação de condições de trabalho que permitissem aos alunos progredirem tecnicamente nas três provas obrigatórias da modalidade.

Para além das atividades referentes ao DE, importa referenciar que me predispus sempre a auxiliar nas atividades do PAA do GEF, como forma de procurar ativamente

melhorar a minha intervenção e competências enquanto professora da escola e não apenas de uma turma ou de um núcleo de DE. Com efeito, o pretendido foi ir saindo da minha zona de conforto, como forma de melhorar a minha intervenção nas diferentes dimensões e atividades da escola, incluindo também as atividades do PAA, a formação de escalada, a formação do Fitescola dada pelo NE e o futebol 5 feminino.

Na área 4 – relação com a comunidade escolar –, considero que a diretora de turma (DT), que acompanhei mostrou-se bastante disponível, para me esclarecer dúvidas e, para me auxiliar a superar dificuldades na concretização das competências e funções de coadjuvante da mesma. No geral, considero ter atingido progressivamente os objetivos específicos.

A cooperação com a DT, permitiu-me ir realizando as tarefas que me foram propostas, procurando-me sempre envolver-me nas atividades respeitantes à turma – visitas de estudo, reuniões com os EE, reuniões com a coordenadora dos diretores de turma do 3.º ciclo, atendimento aos EE, conselhos de turma, entre outros.

No trabalho burocrático, estive sempre envolvida na organização do dossier de turma, na plataforma do INOVAR – justificação de faltas, registo de ocorrências relevantes, comunicações com os EE; e na plataforma do SAGESP – caracterização da turma, planos de acompanhamento pedagógico individual (PAPI), projetos, de acordo com a liberdade fornecida pela DT que acompanhei.

Turma

A turma do 9ºG, composta por 28 alunos, onde 15 alunos eram do sexo masculino e 13 alunas são do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos, sendo a média de idades 13,8 anos. É de salientar que um dos alunos do sexo masculino foi transferido durante o início do 2.º período para o Brasil.

A turma tinha três alunos abrangidos pelas medidas seletivas, a saber: uma aluna, com um quadro clínico de depressão e anorexia, um aluno com um desempenho intelectual abaixo dos padrões de referência, dificuldades ao nível da linguagem oral semântica, morfo-sintaxe e fonologia e o outro aluno, com dificuldades de linguagem, dislexia grave, disortografia, precisão ortográfica, expressão escrita, precisão na leitura, fluência e compreensão na leitura do texto, problemas sociais e ainda que não haja um diagnóstico médico, o aluno demonstrava comportamentos associados ao autismo e hiperatividade. Os três alunos tinham aulas individualizadas a português, matemática, inglês e espanhol e são avaliados ao abrigo do DL 54/2018 com medidas educativas especificadas no plano anual de turma (PAT).

Em termos globais a turma é agitada, com dificuldades de concentração durante a transmissão de informação, ainda que tenha denotado grandes melhorias, em especial, na aula teórica de CAT. De salientar, que com a semestralização tornou-se impossível acompanhar a turma nesta disciplina, por esta ter sido remarcada, para a quinta-feira durante o horário do DE,

Todavia, os alunos demonstraram ser bastante inteligentes e bastante participativos, havendo alguns grupos na turma, onde os rapazes tendencialmente colocavam de parte as raparigas e vice-versa. Inicialmente existia pouco espírito de entreajuda e apoio entre todos os elementos da turma, algo que melhorou gradualmente ao longo do decorrer do ano letivo.

No que se refere às capacidades físicas dos alunos, a turma, em termos globais evidencia bons níveis de desempenho motor. A maioria dos rapazes demonstra ser mais hábil do que a maioria das raparigas, pelo que é uma turma heterogénea. De evidenciar que os alunos com mais dificuldades e com menos dificuldades, assumiram sempre um grande empenho, interesse e preocupação em melhorar a sua performance aula após aula.

Para além das capacidades físicas dos alunos, apliquei um questionário na primeira aula, para caracterizar a turma na dimensão académica, desportiva, pessoal e do seu quotidiano, permitindo-me conhecer melhor as particularidades de cada aluno.

Os resultados obtidos neste questionário foram: a maioria dos alunos, gostam da disciplina; os alunos com mais dificuldades motoras não praticam qualquer atividade desportiva federada fora da escola nem no DE; catorze dos alunos considera a disciplina de EF como uma das suas preferidas; quatro alunos referem a disciplina como uma das que revelam ter maiores dificuldades; dezasseis alunos deslocam-se de carro ou de transportes para a escola e apenas doze dos alunos se deslocam ativamente a pé; metade dos alunos são atletas federados; nos tempos livres os alunos referem na maioria praticar atividade física, seguindo-se atividades como o ler, jogar computador ou consola, sair com amigos, estudar, tocar bateria, ver televisão, ouvir música, passear, ir a concertos, desenhar, ir à praia e dormir. Note-se ainda que, nove alunos referiram ter problemas de saúde.

Área 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

Esta área, é geralmente aquela a que a maioria dos estagiários atribui maior importância, por ser este o momento em que se coloca à prova todos os conhecimentos práticos e teóricos obtidos até então. Ainda assim, esta área contém uma importância tão elevada quanto às restantes, uma vez que a escola não se fecha apenas no domínio da leção, avaliação e planeamento das turmas, sendo necessário que se dominem as

relações interpessoais, as fragilidades, as potencialidades, a dinâmica, os recursos, a população e a cultura da escola, tornando-nos mais capazes de corresponder às exigências e desafios profissionais, num clima positivo e inclusivo.

A ideia referida vai ao encontro de Vinaso Frago (1998) afirmando que, a escola é um conjunto de teorias, princípios, critérios, normas e práticas, com modos de pensar e atuar que proporcionam estratégias para organizar as aulas, interagir com os companheiros e com os outros membros da comunidade educativa, e para nos integrarmos na vida docente quotidiana.

Planeamento

O planeamento do ensino, representa uma construção orientadora da ação docente, organizando e dando direção à prática coerente (Bento, 2003), pelo que o mesmo se divide em três níveis de planeamento orientadores: micro – planos de aula e AI, meso – planos de etapas, planos de unidades de ensino, e macro – plano anual de turma.

O desejo de agir intencionalmente no processo de ensino-aprendizagem iniciou-se no planeamento do período de AI, tendo por base: os critérios de avaliação definidos pelo GEF, estipulando-se que no momento de diagnóstico seriam consideradas apenas duas áreas – das atividades físicas e a da APF –, o PCP onde constam as situações de aprendizagem a ser avaliadas para as diferentes matérias, os testes de APF a considerar para se verificar se o aluno está apto nessa área, as grelhas de observação e ainda as decisões a considerar na avaliação formativa e sumativa ao longo do ano letivo.

As decisões que suportaram o planeamento da AI, iniciaram-se nas reuniões de setembro, nas quais o GEF apresentou o PCP da disciplina, onde inicialmente, existiam quatro áreas de avaliação da disciplina, acrescentado a área das atitudes, que estavam quantificadas por percentagens. Tal foi reformulado deixando de existir percentagens, passando as atitudes a integrar a área das atividades físicas, existindo apenas três áreas, tal como o definido no PNEF.

Nas reuniões iniciais, foram também apresentadas e partilhadas as grelhas de observação para a identificação do nível em que os alunos se situavam face aos programas da disciplina, uma vez que a escola segue a lógica dos três níveis de progressão – introdutório, elementar e avançado.

Definiram-se também as orientações para a primeira aula, a rotação quinzenal pelos espaços e as matérias a considerar na AI (área das atividades físicas: três jogos desportivos coletivos – andebol/basquetebol, futebol, voleibol, três matérias do atletismo – corrida de barreiras, corrida de velocidade e corrida de estafetas, duas matérias de

ginástica – ginástica de aparelhos e ginástica de solo, uma matéria de raquetas – badminton; e na área da APF a aplicação de toda a bateria de teste do fitescola).

Assim sendo, o processo de AI seguiu as indicações do GEF – decisões internas e grelhas de observação, estando este articulado verticalmente para o conjunto dos anos de escolaridade, e havendo um compromisso evidente do GEF, com as suas estratégias e decisões, com o fim de promover o desenvolvimento do currículo (Araújo, 2007).

No planeamento inicial do processo de ensino-aprendizagem – AI –, para além das indicações do GEF e do auxílio da orientadora de escola, também procurei documentos de outros colegas estagiários, consultei o PNEF, livros e documentos de apoio facultados pela faculdade das diferentes matérias, documentos de apoio de outras escolas de estágio e de outras escolas que constavam na internet.

Ao nível da estrutura do planeamento inicial, defini objetivos gerais e objetivos específicos, referentes a cada matéria; procedi à calendarização e planeamento da AI de acordo com os recursos disponíveis – espaciais, temporais, materiais e humanos –, com as matérias a avaliar e com o período definido pelo GEF; e defini as características das aulas, as estratégias de ensino para uma intervenção pedagógica de qualidade na dimensão de instrução, de organização, de clima e de disciplina e os instrumentos de avaliação a utilizar – grelhas de observação, observação direta e fichas de registo de APF.

As decisões metodológicas adotadas para o planeamento foram ao encontro de Carvalho (1994), ao definir objetivos gerais: conhecer os alunos em atividade; apresentar o programa da disciplina, rever aprendizagens anteriores, criar um bom clima de aula, ensinar/ aprender ou consolidar rotinas de organização e normas de funcionamento, avaliar o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento nas diferentes matérias, identificar alunos críticos e as matérias prioritárias, recolher dados para definir as prioridades de desenvolvimento para a primeira etapa, recolher dados para orientar a formação de grupos, identificar aspetos críticos no tratamento de cada matéria, recolher dados para, em conjunto com os outros professores do grupo elaborar o plano plurianual, estabelecer metas para cada ano de escolaridade e definir objetivos mínimos

Estas decisões metodológicas foram cumpridas através: do cumprimento do período definido pelo GEF para a AI de cinco semanas; do sistema de rotação pelos espaços; da criação de rotinas de organização e funcionamento nas diferentes partes da aula; da existência de aulas polimáticas e com estrutura semelhante, para avaliar os alunos e repetindo as matérias que tinha tido mais dificuldade em identificar o nível dos alunos; da clarificação dos alunos sobre as situações de AI como sendo de aprendizagem e com a função de planear e orientar todo o processo de ensino-aprendizagem ao longo

do ano letivo; da identificação de aspetos críticos na aprendizagem em cada matéria; da utilização das situações de aprendizagem do GEF; do foco na observação dos critérios e indicadores para cada matéria e nível; e da interpretação das informações recolhidas, expressa num relatório de AI que foi analisado numa reunião de TED, com a junção de todos os dados do 3.º ciclo.

Senti dificuldades sobretudo: na observação válida sobre as competências evidentes dos alunos, no acompanhamento aos alunos com FB mediante o nível de desempenho do grupo, no controlo da turma aquando da observação com registo simultâneo.

Assim de forma a tentar ultrapassar a primeira dificuldade procurei fixar os critérios e indicadores que os alunos deveriam atingir em cada nível das diferentes matérias, através de uma leitura prévia às aulas, um “estudo” das matérias a abordar na semana de avaliação, a observação de vídeos para ir aferindo a minha análise dos objetivos/nível indicados em cada matéria e a conferência constante com o NE.

Para ultrapassar a segunda dificuldade procurei ter uma presença constante, um deslocamento por todas as zonas de prática, uma observação constante de erros de execução nos diferentes alunos. Além disso, a estratégia para superar a terceira dificuldade foi a de ir verbalizando à distância com os alunos nos momentos em que existiam comportamentos inapropriados/desvio à tarefa.

Outra das dificuldades sentidas foram também: no ensino das regras e normas de organização e funcionamento das aulas, especialmente, por ser uma turma com cinco líderes que inicialmente quiseram testar até onde podia chegar a sua capacidade de liderança. Assim optei, por falar com os diferentes alunos individualmente, procurando manter uma abordagem calma, evidenciando as suas competências positivas e apelando para que se focassem mais em melhorar a sua aprendizagem. Outra das dificuldades vivenciadas foram: na seleção de uma tarefa prévia com transfer pertinente, para a situação de aprendizagem a avaliar na primeira etapa, tendo optado por situações globais representativas de jogos reduzidos nos jogos desportivos coletivos e no badminton, e situações analíticas no atletismo; e na identificação clara do nome de duas alunas e dois alunos por confundir as suas caras e respetiva associação ao nome. As dificuldades por mim referidas, vão ao encontro de algumas das referidas por Inácio et al. (2014) ao nível do planeamento, da avaliação, do clima relacional e da disciplina.

De salientar, que a AI foi sempre tida em consideração ao longo de todo o ano letivo, mais propriamente, as matérias prioritárias e os alunos prioritários/críticos, que constituiu a base de todas as decisões pedagógicas dos vários níveis de planeamento.

Ainda que alguns alunos pudessem ir superando as suas dificuldades e deixando de ser prioritários, houve certos alunos que até ao final do ano letivo se mantiveram como prioritários pela distância de obtenção do nível introdutório em algumas matérias, por parte de um número considerável de alunos. Houve também certas matérias que se mantiveram prioritárias, devido ao número significativo de alunos que não atingiam as competências de nível introdutório – futebol e ginástica de solo.

Com a conclusão da AI, comecei por elaborar o plano anual de turma (PAT), pelo que a avaliação serviu de suporte a todas as decisões que se tomaram no âmbito do ensino e da aprendizagem dos alunos, com vista a um processo estratégico de junção de todas as peças para a melhoria das aprendizagens dos alunos (Araújo, 2007).

O PAT foi elaborado de acordo com o PNEF do 3.º ciclo, com a organização geral do ano letivo por etapas com características diferentes em função do percurso de aprendizagem dos alunos e as intenções do professor, tendo em conta os períodos letivos, as interrupções letivas, o sistema de rotação de espaços, as características das instalações, as condições climatéricas, os dados de diagnóstico da AI, os dados de prognóstico do processo de ensino-aprendizagem, as decisões do GEF, as matérias prioritárias e restantes matérias – plano plurianual –, os alunos críticos, os grupos de nível homogêneos, os estilos de ensino, o funcionamento da aula, as aulas politemáticas, e o PA do GEF.

Assim sendo, o PAT teve em consideração todas as decisões integradas no GEF, os espaços, os recursos, a identificação dos alunos críticos, das matérias prioritárias, as capacidades motoras merecedoras de maior atenção, os aspetos críticos no tratamento das matérias e na organização da turma, a aferição das decisões para as etapas do ano letivo, a identificação das prioridades e a forma de organizar as etapas, a especificação e preparação de cada uma das etapas, a formação de grupos para cada matéria, a diferenciação dos objetivos operacionais, a aprendizagem concentrada e distribuída, a periodização do treino para elevar as capacidades motoras dos alunos, a definição do número de unidades de ensino, a definição da estratégia na formação dos grupos e a delimitação dos momentos de recolha de informação, não referindo apenas a escolha das situações de aprendizagem em cada UE (Ministério da Educação, 2001),

Tal como Carvalho (1994) sugere, ao indicar que deve existir um compromisso pedagógico com o GEF para o desenvolvimento da disciplina, onde existe a definição das competências fundamentais para cada ano de escolaridade, para a área das atividades físicas, APF e conhecimentos, a definição do tempo disponível para aprender, a definição da importância relativa às matérias face ao desenvolvimento curricular da disciplina e ao

percurso de desenvolvimento dos alunos, a definição das matérias prioritárias, com maior exigência nos objetivos daquelas em que os dados da AI se afastam mais do PNEF.

Assim, considero que os objetivos de desenvolvimento devem sempre ir mais além do que as metas estipuladas pelo grupo, aproveitando ao máximo as potencialidades de cada aluno e garantido oportunidades de todos ultrapassarem as suas dificuldades e atingirem as competências essenciais definidas, tendo trabalhado em conjunto com o NE para esse mesmo efeito.

O PAT contém na sua estrutura: os recursos disponíveis – humanos, espaciais, temporais e materiais; a caracterização geral da turma, com uma apreciação qualitativa do desempenho motor de cada aluno, bem como algumas características individuais apresentadas em aula; a biografia de cada aluno, mediante as respostas ao questionário – gosto pela disciplina, número de irmãos modalidades preferidas, modalidades com mais dificuldades, disciplinas preferidas, disciplinas com mais dificuldades, atividades realizadas fora da escola, deslocação para a escola, ocupação dos seus tempos livres, prática de alguma modalidade fora da escola, se eram atletas federados, profissão que ambicionavam, um sonho pessoal, problemas de saúde, características de personalidade e o que gostavam que as aulas de EF tivessem; e o teste sociométrico, como forma de melhor compreender as relações positivas e negativas entre os alunos.

Ainda no PAT, integrei o nível de diagnóstico e prognóstico nas diferentes matérias e para cada aluno – área das atividades físicas, e os dados atingidos nos testes do fitescola – área da APF, sendo que em ambas as áreas referi o que seria necessário melhorar face aos resultados apresentados pela turma. Relativamente, à área dos conhecimentos, ainda que sem avaliação diagnóstica, especifiquei as temáticas a abordar ao longo do ano letivo e a forma como ia ser operacionalizada a avaliação desta mesma área, indo ao encontro do que foi definido pelo GEF para cada ano de escolaridade.

Englobei ainda objetivos gerais referentes às competências comuns em todas as áreas referidos no PNEF, e objetivos específicos de cada matéria, indiquei as decisões de planeamento – critérios de planificação, organização e estruturação do ano letivo, grupos de nível, matérias prioritárias, alunos críticos, funcionamento da aula, estilos de ensino, o cronograma do planeamento anual, a avaliação formativa e sumativa e objetivos do professor na intervenção pedagógica.

O PAT contou com a pormenorização detalhada do que se esperava que ocorresse ao longo do ano letivo, ainda que, tenha sofrido alterações com base nas reflexões feitas após as aulas supervisionadas/observadas, as autoscopias e as conferências pós-aula. Estes momentos foram importantes, sobretudo, na forma de operacionalizar as UE, nas

opções face à formação de grupos de nível das matérias que não tinham sofrido uma avaliação diagnóstica, na operacionalização da área dos conhecimentos, e na retificação de alguns níveis de diagnóstico e níveis de respetiva de progressão, por não terem sido corretamente identificados na AI.

Os reajustamentos ocorreram em prol do sucesso dos alunos, e de acordo com as falhas pedagógicas identificadas por mim e pelo NE, a fim de dar condições aos alunos de produzirem aprendizagens efetivas. As opções tomadas em função dos resultados da AI não são definitivas, podendo ser ajustadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem (Carvalho, 1994).

As dificuldades sentidas na elaboração do PAT foram, essencialmente: na calendarização das matérias ao longo do ano, considerando as potencialidades dos espaços e respeitando a sequência das aprendizagens; na operacionalização e avaliação da área dos conhecimentos ao longo do ano letivo, tendo sido um aspeto retificado constantemente; na operacionalização das matérias, inicialmente por espaço de aula, com três a quatro aulas para cada três matérias, algo que foi depois colmatado com as reflexões após cada aula, reconsiderando o número de aulas por cada UE, a fim de promover um maior número de aulas para cada matéria e um menor número de UE, de acordo com as necessidades individuais e nível de progressão dos alunos; na correta estruturação dos grupos de nível nas diferentes matérias, tendo retificado alguns grupos devido ao diagnóstico incorreto; e na definição das matérias prioritárias, por ter definido matérias em que um número significativo de alunos demonstrava dificuldades, treze/catorze alunos e noutros casos oito/nove alunos.

Após a elaboração do PAT, elaborei o plano da segunda etapa, aprendizagem e desenvolvimento, de novas matérias para além da continuação do desenvolvimento das matérias de AI. O planeamento foi orientado em função da diferenciação dos alunos para que todos se sentissem incluídos, da retificação ou reformulação dos diagnósticos realizados, da procura de tarefas que se aproximassem das necessidades dos alunos para que conseguissem atingir os diferentes objetivos, do agrupamento destes consoante o que fosse mais benéfico para a sua aprendizagem, e da articulação das várias decisões de planeamento com vista ao sucesso de todos os alunos.

Após a segunda etapa, houve o planeamento da terceira etapa, focando-me no desenvolvimento de novas aprendizagens e na consolidação das aprendizagens anteriores, tendo sempre presente as matérias prioritárias, os alunos críticos, os grupos de nível, os critérios de avaliação e o PCP.

De seguida, elaborei o plano da quarta etapa, referente ao 3.º período letivo, de revisão e consolidação, com foco no fortalecimento das aprendizagens anteriores e na criação de oportunidades para recuperar os alunos com mais dificuldades, criando ainda desafios em cada matéria, adaptados às necessidades de cada um. Esta última etapa pretendeu também desenvolver novas aprendizagens, em três matérias alternativas – corfebol, rugby e ténis.

Assim sendo, os planos de etapa tiveram sempre em consideração a evolução de todos os alunos nas diferentes matérias, tendo em vista o alcance do nível de progressão identificado no momento de AI. Em alguns casos foi necessário retificações devido a uma observação incorreta e noutros pelo facto de os alunos terem atingido mais rapidamente os objetivos delineados.

A AI, foi crucial para que a operacionalização do PEA, em planos de etapas, permitisse segundo Araújo (2007), percorrer um caminho de competências a desenvolver até ao final do ano para cada aluno, com a definição de metas intermédias, que permitiram verificar a progressão dos alunos e a adequação dos planos, havendo ajustes ou reformulações sempre que necessário e sem comprometer a continuidade do ensino e da aprendizagem das matérias.

Na construção dos planos de etapa foram incluídos os objetivos da etapa, os recursos espaciais e temporais, e a caracterização da etapa enunciando as matérias que iam ser lecionadas ao longo das aulas: jogos desportivos coletivos – andebol, basquetebol, futebol e voleibol; ginástica – acrobática, de aparelhos e de solo; dança – aeróbica, chácháchá; atletismo – corrida de barreiras, corrida de estafetas, corrida de velocidade, lançamento do peso e salto em comprimento; raquetes – badminton; e combate – luta.

Para além do referido, os planos de etapa integraram também a calendarização e planeamento da etapa, baseando-me nos resultados da AI, na rotação dos espaços, nas matérias prioritárias/ alunos críticos, nos períodos letivos, nas interrupções letivas, e nas possibilidades dos espaços de aula, integrando a distribuição das matérias a lecionar ao longo das aulas; o planeamento das UE – objetivos operacionais por nível, grupos de nível, estilos de ensino, características das aulas por partes, processo da avaliação formativa estratégias de intervenção pedagógica na dimensão instrução, organização, clima e disciplina; a forma de desenvolvimento e a avaliação da condição física; a data e a forma de avaliação da área dos conhecimentos.

Tal como referido por Carvalho (1994), a elaboração deste planeamento orientou-se pela recolha de informações sobre as dificuldades ou progressos dos alunos, na interpretação dessas informações de acordo com os critérios de avaliação, identificando

dificuldades de aprendizagem dos alunos, e na adaptação das atividades de ensino e aprendizagem face à interpretação feita sobre as informações recolhidas em diferentes momentos do ano.

Os planos de etapa representam, por isso, períodos de tempo reduzidos que orientam e regulam o processo de ensino-aprendizagem, permitindo que o professor proponha situações de treino, que promovam o desenvolvimento das capacidades motoras em que os alunos tenham apresentado mais dificuldades, o treino das capacidades determinantes para a aprendizagem numa etapa seguinte a recuperação dos níveis de APF, a regulação da exigência das situações de aprendizagem e dos grupos de nível, adequando todos estes aspetos aos progressos e dificuldades manifestadas pelos alunos (Ministério da Educação, 2001).

As dificuldades sentidas na elaboração dos planos de etapa foram: o fornecimento de experiências diversificadas aos alunos ao nível das matérias; o maior foco nas matérias prioritárias, tendo dado um volume de prática muito idêntico a todas as matérias inicialmente, algo que foi sendo ultrapassado com o correto planeamento das UE, havendo um volume de aulas adaptado às necessidades dos alunos; o menor foco nas rotinas e normas de organização e funcionamento, para melhorar o clima de aula; a escolha das matérias mais indicadas aos diferentes espaços de aula, inicialmente, tendo depois utilizado as potencialidades do espaço, para não limitar as oportunidades de aprendizagem dos alunos, como o caso da ginástica de solo, de aparelhos e acrobática, desenvolvidas intencionalmente noutros espaços de aula polivalentes – campo sintético e pavilhão polidesportivo; e a seleção dos objetivos primordiais a abordar ao longo das aulas nas diferentes matérias, tendo sido inicialmente, até à segunda etapa muito positivista ou irrealista, e não cumprindo todos os objetivos estipulados a atingir nas diferentes matérias.

De referir, que considero que a partir da elaboração da terceira etapa, com auxílio das conferências pós-aulas, fui adquirindo progressivamente um pensamento crítico e mais ciente da realidade a atingir, estipulando um menor número de objetivos a atingir por UE, tendo assim melhores condições de ensino, para que alcançassem uma aprendizagem efetiva nas diferentes matérias do seu currículo.

Tal como Bento (2003) refere, o número de aulas por cada UD não deve ser menos de seis e mais de doze, caso contrário não há um número suficiente de volume prático para que haja o domínio dos objetivos perseguidos, devendo-se respeitar neste planeamento o princípio da repetição, da aprendizagem concentrada, da variabilidade dos exercícios, da especificidade, da gestão dos exercícios e das estruturas organizativas.

Com a construção dos quatro planos de etapa, seguiram-se os planos de UE, onde incluí a calendarização da UE – número das aulas, espaço da aula, as semanas envolvidas, as datas das aulas, a etapa, as matérias a lecionar e respetiva avaliação, a explicação breve da forma de desenvolvimento e de avaliação da área da APF e da área dos conhecimentos; a contextualização da UE mediante o momento do processo de ensino-aprendizagem em que cada uma estava inserida; a operacionalização da UE – abordagem didática e pedagógica das matérias, grupos de nível, objetivos operacionais a trabalhar, situações de aprendizagem na área das atividades físicas e na área da APF; a operacionalização e a avaliação dos conhecimentos dos alunos; definição dos objetivos a serem trabalhados por aula nas diferentes matérias e níveis de progressão; a estrutura base das aulas; e as estratégias de ensino a adotar na dimensão instrução, clima, organização e disciplina.

As UE foram pensadas como um conjunto de aulas com objetivos e estrutura organizativa semelhantes, tendo sido as situações de aprendizagem definidas com base nos objetivos estipulados para a etapa em questão, e considerando-se também os alunos críticos e as matérias prioritárias (Ministério da Educação, 2001).

De salientar que as UE tiveram também em consideração, os seus princípios de elaboração, nomeadamente: o princípio da repetição – os alunos só dominam as habilidades desportivas eficazmente se repetirem muitas vezes as mesmas em contextos diferentes; o princípio da abordagem concentrada da matéria – onde todos os objetivos definidos para essa UD devem ser objeto de tratamento prévio, para que os alunos possam ter tempo e oportunidade de repetirem, exercitarem e consolidarem os conteúdos da unidade; o princípio da variabilidade dos exercícios dentro das aulas – para a solicitação de capacidades e competências distintas; o princípio da especificidade – com situações significativas e específicas das modalidades de aprendizagem, semelhantes às situações reais e de competição; e o princípio da gestão dos exercícios e das medidas organizativas – estruturas de aulas muito semelhantes, com um maior foco naquilo em que o aluno precisa e menor no que já sabe, aumentando gradualmente da exigência nas situações de aprendizagem e introduzindo progressivamente novas situações (Bento, 2003).

Para além dos aspetos referidos, a conceção das UE teve também em consideração o PAT, os planos de etapa, as autoscópias, os balanços das unidades de ensino e as conferências pós-aula.

As UE pretenderam respeitar a progressão pedagógica nas tarefas de aprendizagem, com uma complexidade crescente, de acordo com as competências e dificuldades dos alunos, para assegurar um equilíbrio, coerência e articulação no processo

de aprendizagem da turma, e assim ser possível uma aquisição gradual de aprendizagens efetivas com a diferenciação do ensino mediante o nível de desempenho de cada aluno, o que permitiu a inclusão de todos.

As dificuldades sentidas inicialmente nas UE foram: no planeamento propriamente dito, tendo recorrido a documentos de outros estagiários e à cooperação da orientadora de escola, mantendo os documentos de planeamento coerentes e articulados com os elaborados ao longo do estágio; na seleção pertinente das matérias por espaço de aula, tendo-me guiado pelas possibilidades dos espaços; na definição prévia de todos os objetivos operacionais a desenvolver nas diferentes aulas, procurando uma aprendizagem progressiva; na seleção adequada de situações de aprendizagem promotoras de desenvolvimento e recuperação dos alunos nas diferentes matérias, algo que foi sendo ultrapassado com sugestões e metodologias das orientadoras; e na seleção dos grupos de nível a utilizar na UE, tendo formado inicialmente grupos homogéneos até que os alunos adquirissem as competências básicas em cada matéria, mas depois com o auxílio da orientadora de escola, os grupos passaram a ser heterogéneos, a fim de melhorar o relacionamento interpessoal entre os alunos e de os alunos com mais dificuldades terem modelos de execução corretos e um maior acompanhamento com FB dos colegas.

De salientar, que a elaboração dos planos de UE, foi inicialmente uma grande dificuldade sentida por mim, contudo foi ultrapassada de forma positiva, com o auxílio constante da orientadora de escola, que refletiu connosco sobre os tópicos essenciais a serem integrados nestes planos.

A partir desta ajuda, houve mais facilidade em operacionalizar as UE do 2.º e 3.º períodos, tendo sentido mais confiança e segurança neste planeamento, por integrar situações de aprendizagem com variantes de facilidade e dificuldade mediante o nível de progressão de cada aluno e cada matéria, o que permitiu adaptar, reajustar, reformular e adicionar tarefas ao longo das aulas, com base no desempenho motor demonstrado pelos alunos, indo ao encontro das suas necessidades individuais e dos desafios necessários à maximização da aprendizagem dos alunos.

Como forma de melhor operacionalizar as UE, elaborei os planos de aula, dos quais constavam os seguintes aspetos: objetivos operacionais a trabalhar por matéria e por aluno, diagrama de algumas tarefas de aprendizagem e grupos de aula, havendo um foco constante na aprendizagem dos alunos.

Porém, os planos de aula foram substituídos pelos planos de UE no 2.º período, permitindo uma aproximação à realidade profissional de ser Professor, uma vez que, quando se orienta mais do que uma turma os planos de aula deixam de ser tão

pormenorizados, por ser refletido todo o trabalho a desenvolver nas unidades de ensino, tornando-se menos extenso e mais facilmente operacionalizado por outro docente.

Assim sendo, os planos de UE continuaram a refletir as finalidades da disciplina, ao tentar estruturar aulas que promovessem uma melhor APF, uma melhor aprendizagem de diversas matérias das categorias das atividades físicas para um desenvolvimento multilateral e harmonioso, o gosto pela prática de atividade física e uma compreensão da sua importância na saúde, cultura, no indivíduo e na sociabilidade, bem como, uma formação de hábitos, atitudes e conhecimentos referentes à responsabilidade pessoal, cooperação, solidariedade, higiene, segurança pessoal e coletiva e consciencialização sobre a preservação das condições de prática (Ministério de Educação, 2001).

Na parte inicial da aula pretendi antecipar alguns procedimentos organizativos, para rentabilizar o tempo de prática motora durante a parte fundamental, como por exemplo entrega de coletes aos diferentes grupos, indicação do nome dos alunos que constam nos diferentes grupos, algo que passou depois a estar afixado nas aulas, registos das presenças, inicialmente chamando individualmente e com o decorrer das aulas questionando a turma e registando apenas os alunos a faltar, enquadrar os alunos nas temáticas de aula, rever brevemente as aprendizagens das aulas anteriores e explicar brevemente o aquecimento.

Devo ainda referir, que na parte inicial da aula, passei a integrar o desenvolvimento da condição física dos alunos, após diálogo com a orientadora de escola por denotar que os alunos necessitavam de trabalhar a APF articulando-a com uma atividade aprazível e motivante, através dos jogos pré-desportivos. Os aquecimentos passaram de uma dimensão geral de treino, para uma dimensão específica de preparação da turma para a parte fundamental da aula, que ao mesmo tempo promoveu um maior empenho e motivação de início ao fim, por parte de todos os alunos.

A parte inicial deve despende 10 a 25% do tempo total de aula, perseguindo dois objetivos: a criação de um clima pedagógico positivo e a preparação do organismo, devendo o professor inicialmente falar de forma clara e breve, apresentar a aula, o tema da aula, os objetivos da aula, as atividades a efetuar, a organização ao longo da mesma, de seguida aplicam-se exercícios simples, conhecidos pelos alunos, dinâmicos e que atuem sobre os grupos musculares principais de acordo com os solicitados para a parte principal da aula (Bento, 2003).

Na parte fundamental, foquei as aulas no desenvolvimento e aprendizagem dos conteúdos planeados para cada uma das aulas, ainda que em algumas aulas não conseguisse cumprir a lecionação total dos objetivos previstos, por não querer saltar etapas

no PEA dos alunos, que se revelam determinantes para que estes consigam ultrapassar as suas dificuldades e conseqüentemente, chegar o mais longe possível no processo de ensino-aprendizagem. Note-se que na parte fundamental, a partir do 2.º período, consegui integrar o trabalho intencional da flexibilidade a pares, para que os alunos pudessem na aula e em casa, aperfeiçoar esta componente da sua APF, que costuma ser descurada na EF e que integra um dos testes de avaliação da área de APF no GEF, e que representa uma componente em que a turma que acompanhei detinha mais dificuldades.

A parte fundamental deve corresponder a 50 a 70% do tempo total da aula, existindo o ensino das novas matérias, a exercitação, a consolidação e o aperfeiçoamento das matérias já conhecidas, e o trabalho das capacidades coordenativas e condicionais, podendo ter uma estrutura mais simples com a realização de jogo formal ou mais complexa, com várias tarefas ao mesmo tempo, dependendo dos objetivos da aula (Bento, 2003).

Na parte final, integrei os alongamentos de retorno à calma, transmissão de informações relevantes às aulas como o local da próxima aula e o comportamento geral dos alunos, e ainda a transmissão do aproveitamento da turma. A partir do 2.º período, incentivando à consciencialização dos alunos sobre o seu PEA, apresentei um balanço final mais objetivo de forma a que os alunos compreendessem onde estavam e para onde deviam continuar a caminhar para atingir o nível de progressão prognosticado para cada matéria.

A parte final deve integrar 10 a 15% do tempo total de aula, procurando-se o retorno do organismo às condições iniciais, devendo os exercícios ser pouco intenso, incluindo ainda, a arrumação do material e a análise e avaliação da aula (Bento, 2003).

As dificuldades sentidas nos planos de aula foram: integrar o trabalho intencional de APF nas aulas sem que os alunos se pudessem desmotivar; incutir hábitos, atitudes e conhecimentos importantes, ao nível da cooperação, solidariedade e higiene; e concretizar dos conteúdos a lecionar por falta de material suficiente para a aula.

Deve salientar-se, que para a elaboração dos planos de aula todos os documentos referidos anteriormente foram bastante importantes, porém as autoscopias e as conferências após as aulas foram determinantes para melhorar as minhas estratégias metodológicas, a minha intervenção pedagógica e a seleção de tarefas adequadas e adaptadas a cada aluno.

As reflexões na fase pós-interativa à aula, permitiram-me manter os comportamentos e decisões positivas, retificar e eliminar o que era negativo para a minha intervenção profissional e aprendizagem dos alunos. O plano de aula deve garantir uma

reflexão e análise das melhores maneiras para alcançar os objetivos propostos, com o intuito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem (Cabrito, 2009).

Condução

O planeamento antecede as tarefas de realização do ensino, representando o momento fulcral do processo de ensino-aprendizagem, porque os resultados e aprendizagens obtidos pelos alunos dependem do que ocorre em aula, e da interação entre os fatores de eficácia pedagógica: o tempo de prática motora, a instrução, a organização, a disciplina e o clima relacional (Bento, 2003).

A forma como o professor conduz a aula, com o intuito de promover o sucesso dos alunos depende: da utilização dos estilos de ensino, dos procedimentos de gestão e organização da aula, dos procedimentos de informação sobre as atividades da aula, dos procedimentos de acompanhamento ativo da atividade de aprendizagem dos alunos; dos procedimentos de prevenção e remediação dos comportamentos inapropriados dos alunos, dos procedimentos de promoção de um clima positivo de aprendizagem, da gestão do conteúdo das tarefas de aprendizagem com o ajustamento das mesmas às necessidades dos alunos e dos processos de observação e análise pedagógica – autoscopias (Guia de estágio pedagógico 2018/19).

No que se refere aos estilos de ensino utilizados no 1.º e 2.º períodos, os mais utilizados foram os estilos convergentes: tarefa, comando, inclusivo. A utilização destes estilos procurou que os alunos adquirissem inicialmente um modelo de realização com uma imagem mental correta e apropriada ao que deveriam realizar nas diferentes tarefas de aula, para que, progressivamente, se fossem utilizando alguns estilos de ensino mais divergentes: descoberta guiada e descoberta divergente, dando progressivamente mais autonomia, aos alunos, para explorarem diferentes formas de resolver os problemas colocados, demonstrarem criatividade e capacidade de exploração.

É de salientar, que houve, a partir do 2.º período, a utilização do estilo de ensino de autoavaliação, estimulando cada aluno a avaliar o seu desempenho com conhecimento ciente das componentes críticas envolvidas, consciencializando cada vez mais os alunos sobre o seu processo de ensino-aprendizagem. Continuei a não utilizar o estilo de ensino recíproco ao longo do ano letivo, como havia sido planeado, retirando oportunidades aos alunos de desenvolverem uma maior entreeajuda e conhecimento das componentes críticas de cada técnica e ação, no sentido de apelar a uma consciencialização do processo de ensino-aprendizagem por parte de cada aluno.

No 3.º período utilizei com maior frequência o estilo de ensino por tarefa e de descoberta guiada, convergente e divergente, dando maior autonomia aos alunos na

produção de aprendizagens, uma vez que a maioria da turma adquiriu as competências básicas necessárias a cada matéria, estando mais autônomos na realização das mesmas.

É importante referir, que as tarefas organizativas e os procedimentos de gestão, foram muito estimulados ao longo do ano letivo, o que fez com que toda a turma ficasse rotinizada às regras de funcionamento e organização, sendo benéfico ao seu processo de ensino-aprendizagem. Relativamente, às questões organizativas, as mesmas foram: a mesma disposição dos alunos no início e no final da aula numa formação idêntica, reunindo os alunos em semicírculo, o que lhes permitiu serem progressivamente mais autônomos; transições rápidas entre tarefas e entre tarefas e momentos de instrução, com a contagem decrescente de dez segundos para o cumprimento das transições, porém tentei incutir essa responsabilidade nos alunos sem lhes colocar sempre esta pressão temporal; estrutura das aulas por estações e em ensino massivo, com aulas politemáticas, tendo fornecido um acompanhamento mais equilibrado entre os alunos com mais dificuldade e menos dificuldade, a partir do 2.º período.

Ao nível das questões de gestão da aula, as mesmas foram: cinco minutos de tolerância inicial e dez minutos de tolerância de saída para a higiene pessoal dos alunos, de acordo com o que foi definido pelo GEF.

Outras questões organizativas estimuladas foram: grupos de aula, inicialmente homogêneos de acordo com as matérias prioritárias, sendo que depois com a cooperação da orientadora de escola, verifiquei que a mesma composição dos grupos ao longo dos períodos iria desmotivar os alunos, tendo delineado com a orientadora de escola a formação de grupos heterogêneos. A montagem e desmontagem do material pelos alunos quando solicitados, que inicialmente optei por ser eu, mas que depois com o FB da orientadora de escola e a partir das aulas de ginásio com a mobilização de mais material procurei adotar a estratégia de utilização dos alunos para esse efeito, estimulando a uma cuidada aprendizagem do manuseamento de todo o material necessário para as aulas. Diferentes formas de reunir ao longo da aula, na transmissão de FB, na instrução inicial, na realização dos alongamentos – semicírculo, xadrez. A segurança individual e coletiva dos alunos, tendo optado por ser rígida na verificação das questões de segurança, indicando mesmo que se estas condições não fossem cumpridas, os alunos teriam falta de material a partir do início de outubro, algo cumprido na totalidade da turma.

A dimensão da organização aqui referida, visou melhorar a qualidade e gestão do tempo de aula, dos espaços, das matérias, da formação e movimentação dos grupos nas aulas, havendo a preocupação em assegurar constantemente estas questões, e assim potenciando um maior tempo de prática para a resolução de problemas administrativos, da

relação entre os alunos e do envolvimento dos alunos nas tarefas de aula, facilitando as condições de ensino e aprendizagem (Bento, 2003).

Os principais procedimentos para promover uma organização eficaz são: definir e ensinar/treinar as rotinas e as regras de funcionamento da aula, ser rápido e eficaz na distribuição e arrumação do material, ser rápido na colocação e arrumação do material e procurar perder pouco tempo com a formação dos grupos (Bento, 2003).

No que se refere aos procedimentos de informação sobre as atividades de aula – introdução das tarefas de aula, acompanhamento da prática dos alunos e avaliação no final da aula (Guia de estágio pedagógico 2018/19), procurei enquadrar os alunos sempre e no início da aula, nas matérias a serem desenvolvidas em cada aula e especificando de forma mais detalhada na parte fundamental cada uma; melhorei progressivamente o acompanhamento constante aos alunos com FB pedagógico, diversificando o tipo de informação transmitida à maioria dos alunos – auditivo, visual, quinestésico, avaliativo, misto, ao grupo, ao aluno, à turma, interrogativo, prescritivo e descritivo.

O acompanhamento aos alunos, inicialmente, teve um foco maior nos alunos críticos e nas matérias prioritárias, conseguindo ao longo do tempo equilibrar o FB fornecido também aos alunos com menos e mais dificuldades, com o auxílio das observações da orientadora de escola e da orientadora de faculdade.

De referir também, que pretendi sempre adquirir um FB maioritariamente específico com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos, incentivando os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades com informação adequada e oportuna, através da observação das aulas da orientadora e de outros docentes, do FB das orientadoras e do trabalho de pesquisa contínua ao longo do processo de estágio.

Na apresentação das tarefas de aula pretendi dar sempre instrução com demonstração, principalmente das tarefas novas para os alunos, dos gestos técnicos e das movimentações a adotar, tendo utilizado os alunos como agentes de ensino e alguma das vezes tendo sido eu o modelo de ensino. No final da aula, no balanço final, foquei – me mais em transmitir o espaço da aula seguinte, a apreciação do comportamento geral da turma, tendo no 2.º período dado maior destaque ao aproveitamento da turma dos aspetos a melhorar na aula seguinte, rotina que mantive no decorrer do 3.º período letivo.

A dimensão de instrução aqui referida, integra a apresentação da aula e dos exercícios, o FB pedagógico e a conclusão/encerramento de aula, pelo que o professor deve aqui motivar e transmitir informações sobre as atividades de aprendizagem sobre o que e como fazer, o fundamento e justificação da prática e a manutenção dos níveis de motivação dos alunos, neste momento de aula. O professor introduz a aula, apresenta os

exercícios de aprendizagem, ajuda os alunos com incentivos e informações aquando da sua realização dos exercícios e realiza o balanço final da aula (Bento, 2003).

Quanto aos procedimentos de acompanhamento ativo da aprendizagem dos alunos, procurei melhorar a minha observação, com o treino constante na identificação das dificuldades dos alunos, e assim fornecendo-lhes FB mais rápido e oportuno; desde o 2.º período, com as diretrizes dadas pela orientadora de escola e pela orientadora de faculdade, pretendi melhorar o fecho dos ciclos de FB, permitindo-me compreender se a minha explicitação e clareza na transmissão de informação era adequada para promover uma mudança positiva no desempenho dos alunos.

O FB implicou uma observação de comparação da prestação do aluno com a prestação desejada, que me permitiu diagnosticar e identificar a natureza, importância e causas do erro, e assim transmitir FB pedagógico mais adaptado ao desempenho do aluno (Bento, 2003) O FB adequado, procurou alcançar maiores níveis de motivação e transmitir um maior incentivo aos alunos (Bento, 2003).

É evidente, que não tenho o mesmo conhecimento teórico em todas as matérias lecionadas, tendo procurado manter a leitura de livros e documentos de apoio de todas as matérias, havendo maior ênfase nas que tenho mais dificuldade – ginástica e dança.

De salientar que, quando transmitti FB pedagógico procurei adotar a estratégia de evidenciar primeiramente os aspetos positivos e atingidos pelos alunos nas tarefas, para só depois evidenciar o que era necessário melhorar e como.

Quanto ao deslocamento e o posicionamento procurei que fosse sempre cuidado, percorrendo todo o espaço da aula e tentando ao máximo posicionar-me para não perder o controlo de toda a turma, ainda que algumas vezes não o tenha realizado da forma mais correta. As estratégias de observação da prática foram no sentido de registar os progressos dos alunos, no plano de aula, na agenda do professor e nas grelhas de observação, utilizando estes documentos de acordo com o momento do PEA.

Ao nível dos procedimentos de prevenção e remediação dos comportamentos inapropriados optei sempre por não colocar nenhum aluno da turma fora da aula, independentemente do seu comportamento para comigo ou para com um colega, tentando contornar a situação da melhor forma e solicitando algumas vezes que um ou outro aluno se sentassem no banco para se acalmar, retomando depois à aula.

Porém considero que alguns dos alunos, inicialmente, adotaram comportamentos inapropriados, como forma de desafiarem as minhas indicações. Tal justifica-se devido ao facto de deter uma faixa etária próxima dos alunos, o que por sua vez pode ter conduzido a uma associação de a falta de inexperiência de lecionação, por parte da turma. De

evidenciar, que ao longo de todo o ano letivo, procurei melhorar a forma de reagir aos comportamentos inapropriados ou fora da tarefa, procurando progressivamente adotar uma atitude cada vez menos reativa e mais preventiva.

Como forma de prevenir e remediar estes comportamentos, é necessário que seja dada atenção aos diferentes tipos de participação dos alunos, para prever e controlar melhor os comportamentos inapropriados. Como tal devo conhecer os principais procedimentos para prevenir e corrigi-los: maximizar o tempo de prática de atividade dos alunos, estabelecer regras de comportamento e funcionamento de aula fazendo-as cumprir, criar e desenvolver um clima positivo, substituir as punições por meios construtivos/positivos, parar comportamentos inapropriados de forma rápida e discreta, utilizar repreensões dissuasivas e usar estratégias de castigo específicas e proporcionais ao comportamento (Bento, 2003).

Ao nível dos procedimentos de promoção de um clima positivo de aprendizagem, transmiti aos alunos a minha preocupação com as suas aprendizagens, tentei que houvesse um clima de abertura face a qualquer problema ou inquietação que tivessem e que eu conseguisse ajudar, reforcei várias vezes a importância de uma boa alimentação antes das aulas para que ninguém colocasse a sua integridade em risco, ouvi sempre os alunos quando se magoavam ou demonstravam a necessidade de sair para beber água. Ou seja, procurei sempre responder às necessidades dos alunos para que se sentissem bem na aula, encorajando-os e dando-lhes diferentes opções pedagógicas para conseguirem realizar com sucesso as diferentes tarefas.

Para além do referido, na promoção do clima positivo de aprendizagem, juntamente com a orientadora de escola, procurei incentivar e motivar os alunos para a sua aprendizagem, apelando e arranjando diferentes estratégias de criação de um clima benéfico entre todos os alunos, colocando na formação de equipas e nos pares de trabalho da condição física rapazes com raparigas e elementos da turma que não se relacionavam tanto ou que demonstravam não simpatizar um com o outro, noutras vezes permitindo que os alunos escolhessem os grupos de acordo com as suas preferências. Esta opção pedagógica teve o intuito de alterar positivamente a relação entre todos os alunos, entre os alunos e a tarefa, e entre mim e os alunos, a fim de ser atingido um clima vantajoso para a aprendizagem de todos.

De salientar, que a meio do 2.º período adotei uma nova estratégia pedagógica para melhorar o clima positivo de aprendizagem dos alunos, através de uma reflexão tida com a orientadora de escola, no sentido de integrar tarefas de aquecimento propostas por

alguns alunos e também tarefas com atividades pré-desportivas que desenvolvessem competências transversais e específicas das matérias a serem desenvolvidas nas aulas.

É importante referir, que as tarefas de aquecimento, também potenciaram o desenvolvimento motivante e aprazível da condição física, por ser uma área da EF que a turma demonstrou não gostar de desenvolver com tarefas específicas.

O clima positivo é crucial para que haja um ensino eficaz, através de uma atmosfera afetiva calorosa, estimulante, positiva, que facilita a aprendizagem dos alunos, criado através das interações desenvolvidas, da exteriorização de entusiasmo perante os bons comportamentos, do elogio e encorajamento da ação dos alunos de forma verbal e não verbal, do domínio das destrezas de comunicação e da conversa com os alunos sobre aspetos não escolares (Bento, 2003).

Quanto à gestão do conteúdo das tarefas de aprendizagem em certas aulas foi necessário o ajustamento das situações de aprendizagem, tendo em conta: o número de alunos presentes na aula para equilibrar os grupos de aula, o seu desempenho motor, a identificação de tarefas pouco desafiantes, a colocação de variantes de facilidade e dificuldades mediante as necessidades individuais de cada aluno e a diferenciação do ensino face ao nível de progressão de cada um.

As necessidades individuais e coletivas dos alunos, foram também tidas em consideração para ajustar o volume de prática motora por matéria e por tarefa em cada matéria, a fim de todos terem condições necessárias e pertinentes à obtenção do sucesso.

Ao nível dos processos de observação e análise pedagógica, importa referir que no final de todas as aulas, procedi a uma reflexão crítica nas autoscopias e nas reuniões com o NE, tendo também existido um FB constante da orientadora de escola no decorrer das aulas para melhorar a minha intervenção pedagógica.

Esta intervenção mais adequada, incluiu: a retificação de estratégias e decisões; a reformulação de procedimentos no final de aula, para promover um retorno à calma e relaxamento da musculatura solicitada no decorrer de cada aula; o posicionamento adequado aquando de fornecer FB aos alunos; e o deslocamento com frequência idêntica nos diferentes grupos de nível.

Para além do desenvolvimento destas competências, houve também neste 2.º período a operacionalização da semana do professor a tempo inteiro (PTI) e da semana de lecionação ao 1.º e 2.º ciclo, onde foram evidenciados aspetos a melhorar e pontos fortes da minha intervenção pedagógica.

Os aspetos que procurei sempre melhorar foram: a realização de um balanço final em todas as aulas; a existência de mais FB aos alunos na matéria de ginástica e de dança;

o teste prévio ao material necessário para a aula, para não condicionar o tempo de prática motora dos alunos; a aquisição de mais formação em dança; a adaptação da duração da instrução à faixa etária; o variar as estratégias de captação da atenção; adoção de estratégias de reunião com os alunos, através de sinais; a menor preocupação com as questões de organização do material; o planeamento de menos tarefas de aprendizagem para os alunos mais novos, com maior ênfase nos jogos lúdicos e pré-desportivos, para os manter mais motivados e empenhados.

Os pontos fortes que procurei continuar a enfatizar foram: a instrução com qualidade, clara e adaptada ao tempo de entrada dos alunos; a segurança na transmissão de informação, de FB e na condução da aula; a preocupação em visualizar todos os alunos nas diferentes tarefas; o controlo de toda a turma; a circulação por todas as zonas da aula; o acompanhamento constante aos alunos com FB frequente, específico, diversificado e oportuno; a utilização dos alunos como agentes de ensino; a atribuição de tarefas aos alunos sem prática; a demonstração com instrução; a demonstração com a utilização dos alunos como agentes de ensino; a integração do trabalho de APF nas aulas; a preocupação em focar todos os alunos nas tarefas da aula; o questionamento constante e com vários focos aquando da instrução; a realização de alongamentos no final da aula; as transições rápidas entre tarefas; e a adaptação das tarefas ao nível e necessidades dos alunos.

Avaliação

O processo de avaliação definido pelo GEF e utilizado por mim, foi o de transmitir aos alunos a ideia de que a avaliação é um processo contínuo, indicando-lhes que o momento de AI, serve para compreender aquilo que sabem e o que podem vir a fazer, orientando por isso todo o planeamento até ao final do 3.º período.

Na turma referi ainda que o seu nível de diagnóstico e prognóstico poderia ser retificado ou reformulado na segunda etapa de ensino, bem como o grupo de nível a que pertenciam, dependendo sempre dos objetivos atingidos ao longo das aulas.

Houve a referência aos alunos de que existiam dois momentos de avaliação formativa, no 1.º e 2.º períodos, e que os mesmos iriam guiar o planeamento e operacionalização do PEA dos alunos, e um momento de avaliação sumativa no final do ano letivo, como forma de avaliar o produto final de competências adquiridas para cada nível prognosticado, nas diferentes matérias.

No que se refere à avaliação formativa, pretendi referir aos alunos que estavam em constante avaliação, não representando determinados dias, ou momentos de determinada aula, mas sendo algo continuado e progressivo, pelo que a mesma foi aplicada como parte

integrante do processo de desenvolvimento curricular, a fim de regular o ensino e o seu planeamento, para a melhoria da aprendizagem dos alunos (Araújo, 2007).

Ao nível da avaliação sumativa, apenas indiquei que a mesma se referia ao final do ano, e que não era apenas o último período que determinava a classificação, mas sim todo o percurso realizado por cada aluno, em termos de dificuldades, de progressos na aprendizagem e de retrocessos na mesma. A avaliação é o suporte de todas as decisões curriculares (Araújo, 2007), como tal deve ter a devida atenção, sendo planeada e conduzida de forma criteriosa e minuciosa para beneficiar e promover o desenvolvimento dos alunos e não o inverso.

O processo de avaliação teve início com a AI, também designada de avaliação diagnóstica, onde pretendi sustentar todas as minhas decisões estratégicas e planeamento ao longo do ano letivo. Ainda que saiba, que a minha observação criteriosa, inicialmente, estivesse longe de ser a mais concreta e mais próxima da dos professores com mais experiência de lecionação, tentei ao máximo aproximá-la da realidade, tendo sempre presente os indicadores, critérios e competências demonstradas pelos alunos.

O processo de ensinar implica sempre, avaliar os saberes dos alunos e propor estratégias pertinentes, para que os alunos possam ir reestruturando e dando novo significado aos esquemas e conhecimentos, reduzindo a sua distância face aos programas da disciplina (Boggino, 2009).

A AI foi o primeiro desafio de lecionação, considerando que tive dificuldades em observar concretamente os diferentes objetivos a atingir nas diferentes matérias e níveis, algo já referido anteriormente. O processo de avaliar para diagnosticar e prognosticar, para alguém que nunca passou por esta experiência, revelou ser uma tarefa difícil, exaustiva, de inquietação, de incertezas, de reflexões constantes, de questionamentos, de ansiedade e de uma procura imensa em adquirir uma observação mais válida e fiável, para não prejudicar o percurso escolar dos alunos.

Assim sendo, todos os comportamentos de ensino do professor detêm uma intenção, pelo que quando o mesmo analisa e avalia, fá-lo com diferentes finalidades, porém o analisar e avaliar para diagnosticar, é o objetivo principal do primeiro momento do processo de avaliação (Bento, 2003).

Este diagnóstico determinou o nível geral de aptidão motora dos alunos, tendo como referência os objetivos da disciplina, e incidindo sobre as características somáticas – peso, altura, a condição física, os níveis de execução e de aplicação das habilidades fundamentais e das técnicas desportivas de base, das principais matérias programáticas (Bento, 2003).

As estratégias de observação adotadas para a AI foram: o registo direto e de registo indireto, durante a aula e após a aula, sendo de realçar que a AI não só detém a função de diagnóstico, como de prognóstico das possibilidades dos rendimentos, das capacidades, das dificuldades, dos interesses e motivações, dos alunos, e a partir daqui o professor prevê aquilo que os alunos poderão vir a ser capazes de fazer (Bento, 2003).

De acordo com as informações recolhidas no momento inicial de diagnóstico, construí todo o meu planeamento a nível macro – PAT, meso – planos de etapas, planos de unidade, e micro – plano de aula, reformulando- sempre que necessário e oportuno, os níveis de prognóstico, os grupos de nível, as matérias a lecionar, os objetivos por aula, seguindo a lógica da diferenciação do ensino, progressão da aprendizagem e inclusão de todos os alunos.

Pelo que, segundo Bento (2003), é com base na avaliação prognóstica que o professor define objetivos exequíveis e realistas, desenhando percursos potenciadores de aprendizagem dos alunos, uma vez que o propósito do ensino, segundo Boggino (2009), de alcançar aprendizagens genuínas supõe a consideração da diversidade dos alunos, a sua história singular, implicando distinguir a sua avaliação. Assim sendo, a avaliação é benéfica, porque possibilita intervenções pedagógicas ajustadas às possibilidades de aprendizagem e conhecimentos dos alunos, é inevitável, porque a observação da performance do aluno significa a formulação de apreciações e valorizações com base em critérios (Boggino, 2009).

O momento da AI, resulta por isso, de uma necessidade de orientar o processo de ensino-aprendizagem, de escolher e definir objetivos a perseguir, de saber qual a direção a seguir para o desenvolvimento dos alunos, sendo primordial respeitarmos as possibilidades dos alunos como sendo um desafio de superação das dificuldades e ainda elevarmos as suas capacidades, para que os alunos realizem aprendizagens que lhes promova desenvolvimento (Carvalho, 1994).

Ao nível das dificuldades, da AI, as mesmas foram sentidas: na observação correta dos objetivos atingidos e não atingidos pelos alunos, de acordo com as competências demonstradas; na identificação do nome correto de duas alunas e dois alunos que confundia; na estruturação adequada da aula para um controlo e acompanhamento permanente; na escolha das situações mais pertinentes e prévias à situação formal ou global a avaliar. As estratégias de superação já foram também mencionadas, como o visionamento de vídeos na internet, a consulta de livros, de documentos de apoio, a observação de aulas de outros professores, a conversa com outros professores sobre estratégias de observação mais válidas, o questionamento, o diálogo e a prática com o NE

nas matérias que tínhamos mais dificuldades, elaborando estratégias conjuntas de retificação das situações de aprendizagem.

As finalidades da avaliação não se restringem apenas ao diagnóstico e prognóstico, envolve também a análise e avaliação para motivar os alunos, conhecendo os seus progressos e dificuldades, mantendo-os permanentemente informados sobre os níveis de sucesso alcançados, com uma análise e avaliação contínua dos níveis de aprendizagem alcançados pelos alunos (Bento, 2003).

No final de cada UD, período, o professor deve verificar se os alunos possuem o domínio dos objetivos previstos, através da análise e avaliação para classificar, comunicando os resultados do nível de competência alcançado por cada aluno aos diferentes grupos de pessoas – alunos, EE e CT (Bento, 2003).

Relativamente à avaliação formativa do 1.º e 2.º períodos, baseou-se nas grelhas de observação, nas decisões do PAT, nos planos de etapa, nas autoscopias, nos critérios de avaliação do GEF e nos dados de AI, para ter sempre presente e ciente os objetivos que cada aluno deveria atingir em cada nível e em cada matéria, pelo que recorri aos vários instrumentos para produzir uma observação válida e fiável.

A avaliação formativa, permitiu-me compreender se o caminho percorrido pelos alunos estava a ser o mais indicado, na promoção de aprendizagens efetivas, através de registos contínuos e diários sobre os progressos, as dificuldades e os retrocessos dos alunos, sendo que esta avaliação foi sempre retificada e conversada com a orientadora de escola, como forma de ser a mais válida e objetiva possível.

A avaliação do 1.º e 2.º períodos foi formativa, com o propósito de assegurar a qualidade e de melhoria, servindo de orientação para a tomada de decisão, com o foco nos objetivos de aprendizagem, implementação de planos, e com a função de fornecer FB para a melhoria (Araújo & Diniz, 2015).

Os objetivos atingidos e não atingidos foram sempre transmitidos à DT, como forma de justificar as minhas apreciações qualitativas e quantitativas face ao aproveitamento de cada aluno. Quanto aos alunos transmiti constantemente as suas dificuldades, valências e respetivo nível de progressão, através da presença de fichas informativas sobre o nível a trabalhar para cada aluno e respetiva matéria, orientando e guiando a atenção de todos num trabalho contínuo ao longo das aulas.

Estas fichas começaram a estar presentes em todas as aulas, a partir do 2.º período, com o auxílio da visita do coordenador de estágios, que me incentivou a transmitir esta informação individual a toda a turma, havendo a listagem dos mesmos com o respetivo nível de progressão a trabalhar em cada matéria.

Esta forma de transmitir informação útil aos alunos, permitiu-lhes consciencializarem-se efetivamente sobre o seu processo de ensino-aprendizagem, mediante as necessidades e capacidades demonstradas por cada aluno. Para além da informação transmitida aos alunos sobre o seu processo de ensino-aprendizagem, comecei a incluir também nas aulas fichas com a indicação dos grupos de trabalho em aula, fixando todos estes documentos, e permitindo-me ficar mais liberta do questionamento constante sobre os grupos, em prol de um maior tempo de prática motora, que conduzisse a aprendizagens efetivas.

É também de referir, que para além das fichas de avaliação formativa, presentes ao longo de todas as aulas, também comecei a aplicar fichas de autoavaliação individual no final de algumas aulas, sobre as diferentes matérias, onde os alunos deveriam indicar, mediante o conhecimento do seu nível de progressão em cada matéria, exposto nos quadros, placards, paredes, os objetivos que tinham atingido corretamente, os que não tinham sido atingidos e os que tinham sido atingidos com algumas dificuldades, para que cada vez mais estivessem consciencializados onde estavam e qual o caminho a percorrer para atingir o seu nível de progressão prognosticado em cada matéria.

Quanto aos EE, não transmiti diretamente a avaliação formativa, apenas indiretamente, via plataforma INOVAR, reuniões gerais de EE, respostas a correio eletrónico rececionado pela DT e reuniões individuais com três EE para esclarecimento de dúvidas sobre os critérios de avaliação da disciplina, sobre a avaliação formativa e sobre a indicação dos seus educandos para o apoio de EF. De acrescentar, que estas reuniões contaram com a presença da DT e da orientadora de escola.

Ao longo das aulas, fui adotando diferentes estratégias de avaliação: utilizei a prancheta sempre comigo ao longo da aula, registando nas grelhas de observação apenas aquilo que os alunos iam atingindo, depois optei por registar no plano de aula as dificuldades que os alunos demonstravam nas diferentes matérias e por fim, optei por realizar as duas anteriores e em simultâneo no final da aula, no plano de aula e nas grelhas de observação, registando o número de alunos que me conseguia lembrar efetivamente, estratégia esta operacionalizada no final de cada aula.

De referir também que tive sempre presente, as grelhas de prognóstico dos alunos que estão na minha agenda de professor, os critérios de avaliação, as autoscopias, como forma de observar e registar eficazmente os progressos dos alunos, as suas dificuldades e retrocessos, as grelhas de observação, as decisões do PAT e os planos de etapa.

A avaliação formativa teve uma dificuldade acrescida, mas desafiante, porque foi necessário uma avaliação constante dos alunos, a transmissão de conhecimentos teóricos

e práticos das matérias, o acompanhamento ativo dos alunos, o foco nos alunos críticos para reduzirem a sua distância face aos objetivos mínimos a atingir e progressivamente se aproximarem dos conteúdos programáticos para o seu ano de escolaridade, o desenvolvimento e melhoria da condição física da turma, o esclarecimento de dúvidas que surgiam ao longo das aulas e a justificação constante das minhas observações à turma.

A tarefa foi árdua pela interligação e acontecimento simultâneo de todas as situações referidas, tentando adaptar-me da melhor forma à natureza complexa e multidimensional da aula, a fim de melhor conduzir à aprendizagem dos alunos.

As dificuldades, inicialmente, sentidas na avaliação formativa foram: no controlo de todas as variáveis implícitas no contexto da aula articulado com a observação mais distante e focada nos progressos e retrocessos dos alunos; no atender às necessidades individuais de todos os alunos, tendo-me focado mais nos alunos com mais dificuldades e dando mais autonomia aos alunos com menos dificuldade.

As dificuldades iniciais, foram sendo ultrapassadas ao longo do 2.º período, com o auxílio da orientadora de escola, com um conhecimento mais efetivo das competências a atingir por nível, com a adoção de rotinas de organização dos alunos; com a preocupação em dar um acompanhamento igual a todos os alunos, que conduziu a uma gradual progressão dos alunos, possibilitando o meu distanciamento progressivo para observar a aprendizagem dos alunos, sem perder o controlo da turma.

As estratégias que adotei para melhorar estas dificuldades foram: a estruturação das aulas com o ensino organizado por estações, com o máximo de duas a três matérias, dependendo da duração da aula, e em massivo, para que todos os alunos estivessem envolvidos na mesma matéria – matérias novas, matérias com um risco maior de garantir a segurança dos alunos e matérias prioritárias.

Esta opção estratégica foi utilizada como forma de conseguir focar melhor a minha atenção naquilo que os alunos estavam ou não a aprender com as tarefas propostas e permitindo-me dar um maior acompanhamento aos alunos, não perdendo o controlo dos mesmos.

Outra estratégia foi a de conter grupos com o número muito idêntico de alunos equilibrando os grupos, e permitindo que os alunos estivessem mais tempo em prática motora, pois com a repetição das tarefas também me foi mais fácil identificar a ajuda que necessitavam, os erros comuns, o que não estava a correr tão bem, intervindo e observando mais intencionalmente.

A avaliação formativa, representou um processo de avaliação interativa, focada nos processos cognitivos dos alunos e associada ao FB, à regulação, à autoavaliação e à

autoregulação das aprendizagens, tendo como funções: a clarificação, do caminho a percorrer pelos alunos, para atingirem os objetivos estipulados; a integração, pela preocupação com o funcionamento e regulação do processo pedagógico; a definição, das diferenças do seu estado presente e o estado que se pretende que alcancem; a teorização, dos contributos teóricos associados à comunicação, à psicologia, à antropologia, à sociologia, à ética, à dimensão sociocognitiva e sociocultural do currículo, das aprendizagens, da didática e da política; e a reflexão, pela definição de linhas orientadoras de trabalho a desenvolver, (Fernandes, 2006), tudo necessário para que a intervenção pedagógica fosse de qualidade e refletisse a melhoria das aprendizagens.

É de referir, que a avaliação formativa tem o propósito de melhorar a aprendizagem, articulando-se com a melhoria do ensino, mas pode assumir várias funções: função orientadora, com funções de diagnóstico e prognóstico, ao nível do planeamento e da construção do percurso escolar, função reguladora com vista a melhorar as aprendizagens através de estratégias de auto e heteroavaliação, e com propósito de balanço final, pelo conhecimento do objeto de avaliação e das referências associadas ao mesmo (Araújo, 2015).

Ao nível do propósito da avaliação sumativa, de proporcionar um juízo de valor sobre o objeto avaliado, determinando o sucesso ou insucesso, com o foco em produtos e desempenhos e com a função de informar sobre a qualidade do objeto avaliado, havendo um balanço sobre o resultado de um processo de aprendizagens (Araújo & Diniz, 2015).

O momento de atribuir as classificações teve também dificuldades associadas, tendo optado pelas estratégias de reflexão, conversa com a orientadora de escola, leitura dos registos diários, verificação das grelhas de observação, face às evoluções e retrocessos dos alunos e verificação dos critérios atingidos e não atingidos nas três áreas de avaliação da disciplina – atividades físicas, APF e conhecimentos.

A área das atividades físicas foi avaliada ao longo das aulas, ao nível das matérias prioritárias e das matérias integradas no plano curricular plurianual, a área da APF através da aplicação da bateria de testes do Fitescola e a área dos conhecimentos com a solicitação de trabalhos. De salientar, que a professora coordenadora do GEF nos ajudou sempre nas dúvidas que, por vezes, nos surgiam ao nível da avaliação, bem como a nossa orientadora de escola, e alguns outros professores e professoras do GEF.

No momento de atribuição de classificações tive em consideração todos os critérios de avaliação do GEF, bem como a cooperação, colaboração e conversação com a

orientadora de escola, de forma a promover uma coerência e validade na atribuição das classificações finais dos alunos.

É importante, evidenciar que os diferentes momentos de avaliação, permitiram verificar a melhoria da aprendizagem da maioria dos alunos, tendo não só progredindo, mas também superado as suas dificuldades com as propostas de exercício, elaboradas por mim, mas conversadas e retificadas sempre que necessário, pela orientadora de escola.

Acresce, que houve sempre uma preocupação constante de que os alunos conseguissem maximizar as suas competências o mais possível, o que permitiu que nenhum dos alunos obtivesse uma classificação abaixo dos três valores, tendo no final do ano letivo, todos obtido o sucesso na disciplina de EF.

Ao nível da consciencialização dos alunos sobre o seu processo de ensino-aprendizagem, pretendi na última aula partilhar com os mesmos a classificação espetável para o 1.º período, indicando-lhes o que previa que fosse atribuído aos alunos com base nas competências demonstradas até então, algo que levou a algumas contestações por parte de alguns alunos, querendo comparar-se com outros, questionando-me do porquê de não terem obtido uma classificação mais alta.

Nesta situação a orientadora de escola aconselhou-me a indicar apenas intervalos, para não criar um clima negativo entre a turma e o professor, e por as classificações poderem ser alteradas em CT, conselho seguido e aplicado no 2.º e 3º períodos.

A avaliação teve como principal função medir os conhecimentos práticos e teóricos adquiridos pelos discentes, a fim de lhes atribuir uma classificação com recurso a uma avaliação autêntica, com a realização de tarefas de desempenho onde os alunos são solicitados a utilizar em simultâneo estratégias de aquisição e aplicação de conhecimentos, capacidades e competências processuais, e hábitos de trabalho (Ministério da Educação, 2001)

Os procedimentos de avaliação sumativa foram seguidos com rigor, tendo sempre presente os critérios de avaliação definidos pelo GEF, procurando sempre explicar aos alunos os objetivos a atingir em cada nível e em cada matéria aquando do surgimento de dúvidas de avaliação.

Procurei sempre que os alunos compreendessem de forma positiva, o porquê da sua classificação, consciencializando-os mais sobre as exigências requeridas em cada nível e sobre o trabalho a realizar para atingirem da melhor forma os objetivos de cada nível e para cada matéria. A avaliação do desempenho necessita da seleção de tarefas, definição de critérios, instrumentos de avaliação, sistema de classificação e atribuição de

classificação (Ministério da Educação, 2001), parâmetros que tive sempre bem presentes no processo avaliativo de balanço final nos três períodos letivos.

É de referir que existem diversos instrumentos de avaliação em EF: testes, a observação sistemática, as listas de verificação, as escalas de classificação e registo de ocorrências (Bento, 2003).

Os instrumentos utilizados para recolher dados avaliativos foram ao encontro da literatura, não tendo apenas utilizado as escalas de classificação, em que se supõe que dentro dos objetivos a atingir por nível se formula um juízo de valor.

Área 1 – Sugestões de melhoria de prática

De seguida apresento sugestões de melhoria de prática, para a área 1 de estágio, com o propósito de evidenciar o meu pensamento crítico e ao mesmo tempo contribuir para a melhoria das práticas.

No que se refere ao GEF, as sugestões são: a *roulement* ser elaborado por mais do que um docente, devendo ser algo delegado desde o início de setembro ou na reunião de julho, com definição de data de entrega, como por exemplo, uma semana antes das aulas se iniciarem, podendo as retificações ocorrerem num período prévio ao início das aulas e sem que o planeamento dos docentes ficasse prejudicado; a verificação docente a docente, do seu planeamento anual para cada turma, podendo ser muito idêntico entre turmas devido à quantidade de turmas que cada professor detém, e a confirmação do mesmo com a observação de aulas intercolégas; com a observação intercolégas, haver a partilha de estratégias pedagógicas pertinentes, como forma de as observações serem interpretadas como uma mais valia para o grupo.

Outras das sugestões, ainda para o GEF são: a troca de documentação de planeamento entre os docentes, havendo uma estrutura comum entre o grupo de docentes, sendo seguida por todos; a aferição de dificuldades de planeamento dos docentes, procurando ao longo das reuniões proporem-se estratégias de superação; a lecionação de pelo menos uma vez por mês, da aula de um colega do grupo e vice-versa, com a observação do professor titular, apelando à cooperação e à melhoria de práticas pedagógicas, através de sorteio; o visionamento de vídeos dos diferentes níveis de progressão para cada matéria, com o intuito de melhorar a calibração avaliativa de todos os docentes, algo já sugerido pela coordenadora do GEF.

No que se refere aos estagiários as sugestões são: a elaboração de uma drive, onde todos os estagiários devem colocar os documentos que constroem, sendo depois delineado com a orientadora de escola, qual a estrutura melhor para ser seguida, algo que no nosso estágio ocorreu em alguns documentos; a transmissão da informação aos

docentes do mestrado ou futuros estagiários sobre a necessidade de haver a análise de unidades de ensino durante a nossa formação académica; a aplicação de um planeamento com uma estrutura comum, definida após a apresentação dos planeamentos de cada um, apelando à cooperação constante entre todos; a elaboração de um caderno de exercícios para cada matéria, sendo pertinente para que os estagiários no seu futuro tenham um vasto leque de alternativas e opções de lecionação das diferentes matérias; e a partilha de estratégias a utilizar no decorrer das aulas.

Área 2 – Investigação e inovação pedagógica

A área 2, desenvolvida paralelamente com o professor da disciplina de Investigação Educacional (IE) e os elementos do NE, teve por base o conhecimento teórico transmitido nesta disciplina, existindo um processo de investigação-ação, pela procura de soluções ao problema de investigação identificado, servindo as mesmas de recomendações de resolução, que podiam ser adotadas pela comunidade escolar.

Esta investigação-ação refletiu um processo de inquirição conduzido pelo NE ao estar envolvido na ecologia da escola e dos seus problemas, representando um estudo de uma situação social onde se pretendeu implementar e promover uma mudança no problema identificado, e ao mesmo tempo compreender o porquê da sua existência.

A identificação do problema e consequente pertinência do tema a investigar, ocorreu em setembro, através da manifestação de dificuldades por parte dos docentes do GEF em trabalhar com a plataforma do fitescola e da manifestação de interesse em aprender sobre a mesma, o que nos levou a refletir criticamente e a construir com a orientadora de escola a pergunta de partida. De destacar, que a seleção deste problema como objeto de estudo, surgiu da identificação de três em GEF, onde a nossa intervenção seria pertinente.

A pergunta de partida referiu-se à forma como a utilização das novas tecnologias podiam ajudar os docentes no planeamento e desenvolvimento intencional da APF.

A população envolvida foi constituída por dezoito docentes do GEF, da escola de estágio – ESLFB, sendo professores do terceiro ciclo e ensino secundário, com idades entre os trinta e os sessenta anos. O instrumento utilizado, para dar consistência à nossa pergunta de partida, à análise crítica e reflexiva, e à procura de soluções possíveis ao problema identificado, foi o questionário, anónimo, para que os docentes não se sentissem pressionados nas respostas a dar. De salientar, que este instrumento foi elaborado pelo NE e sem validade científica, tendo sido testado pela orientadora de escola.

No que se refere ao desenvolvimento do nosso projeto de investigação ação, elaborámos um documento explicativo do mesmo onde constava a pertinência do problema

de pesquisa proveniente da reunião de TED – dificuldade e interesse dos docentes em aprender sobre a plataforma do Fitescola, indicámos os constrangimentos encontrados face ao problema de pesquisa, justificámos a importância de estudarmos este problema, indicámos a pergunta de partida “Como é que a utilização das tecnologias digitais pode auxiliar no planeamento e desenvolvimento da APF?”, definimos questões-problema, definimos palavras-chave para a pesquisa de bibliografia pertinente ao estudo, bem como as chaves de pesquisa, indicámos a estratégia de exploração das chaves de pesquisa, apresentámos a problemática interligando com a teoria recolhida, a metodologia – população, variáveis, apresentámos o instrumento a utilizar, os procedimentos a seguir, a calendarização das tarefas e a bibliografia utilizada.

No 2.º período, o projeto contou com a elaboração do enquadramento teórico, onde foram abordados os benefícios da utilização das novas tecnologias em todas as disciplinas do currículo dos alunos, concretamente quais as potencialidades da sua utilização na disciplina de EF, ao nível do planeamento e desenvolvimento da área da APF.

A análise aprofundada da área da APF deveu-se ao facto de ser uma área condicionante ao sucesso dos alunos, face aos critérios de avaliação da escola, tendo sido avaliada sistematicamente pelos docentes do GEF, mas que nem todos a desenvolviam de forma planeada e intencional ao longo das aulas, o que podia prejudicar a obtenção de sucesso dos alunos na disciplina, por negligência docente.

Assim sendo, sentimos a necessidade de modificarmos a atitude dos professores de forma positiva, ao sensibilizá-los e ensinarmos-lhes as tecnologias que potenciam o desenvolvimento da APF sem que o tempo de prática motora seja prejudicado ao longo das aulas.

No 3.º período, em cooperação com todo o NE, houve a organização do powerpoint a apresentar a toda a comunidade escolar, onde integrámos a problemática, a pertinência do estudo, a pergunta de partida, o enquadramento teórico, a metodologia, a apresentação e discussão dos resultados articulando com a literatura analisada, a conclusão, as recomendações e as sugestões de tecnologias a utilizar nas aulas de EF.

Após esta elaboração, construímos um cartaz e um convite, que afixámos nos locais de maior afluência da comunidade escolar da ESLFB e da EBDJB, nomeadamente, no bar dos alunos e dos docentes, no pavilhão polidesportivo e na entrada de um bloco onde os elementos constituintes da escola passam quando entram na escola. O convite foi enviado aos docentes do GEF da ESLFB, grupo 620, e da EBJB, grupo 260, bem como aos três docentes da direção e ainda a três docentes que acompanhámos na direção de turma.

Para além destas tarefas, para a apresentação, ainda requisitámos a sala anexa à biblioteca, local sugerido pela orientadora de escola como sendo mais apelativo aos conteúdos a transmitir.

Elaborámos um certificado de participação a ser entregue aos participantes, o resumo da apresentação e a ficha de avaliação, com a cooperação da nossa orientadora de escola, sendo de referir que conseguimos adquirir, através da orientadora de escola junto da subdiretora da escola, pastas do AEPA, com estes documentos.

De salientar, que houve também uma preparação verbal da apresentação, tendo-nos reunido muitas vezes com a orientadora de escola e com a orientadora de faculdade, para melhorarmos o nosso discurso e a apresentação em powerpoint, com o intuito de tornar a apresentação apelativa, clara, objetiva, válida e com um impacto positivo nos participantes.

A apresentação teve um discurso fluente, claro e preciso, devido ao treino constante e prévio à apresentação; ao auxílio da orientadora de escola, que nos incentivou sempre a melhorarmos, com FB constante de melhoria, com motivação, com a transmissão de confiança, com a preocupação constante em que conseguíssemos corresponder às expectativas, com todo o carinho e apreço; aos FB de melhoria e preocupação da orientadora de faculdade; e ao FB de algumas professoras do GEF.

Após a apresentação à comunidade escolar, solicitámos aos participantes uma avaliação, através da qual foi possível verificar que a nossa intervenção foi muito positiva para todos os envolvidos, ainda que tenham surgido também sugestões pertinentes de melhoria, sobre o conteúdo e forma de transmissão efetuada por nós estagiários.

Posto isto, considero que a nossa intenção foi atingida, sensibilizando os docentes para um maior uso das tecnologias digitais, a fim de promoverem um desenvolvimento mais adequado e intencional da APF nas aulas de EF, sem prejudicar o tempo efetivo de prática dos alunos, através das sugestões verbais e práticas que foram apresentadas.

O NE conseguiu promover um maior uso das tecnologias, em prol de um planeamento e desenvolvimento intencional desta área de avaliação da disciplina, e de uma adequação do PEA aos alunos do futuro, alterando assim a perspetiva tradicional dos professores face às mesmas.

Esta temática poderia ter uma continuidade de investigação, no próximo ano de estágio, verificando se as tecnologias estão a ser utilizadas e de que forma é que as mesmas podem garantir a uniformização por todos os membros do GEF, não só na APF, mas também na área das atividades físicas e na área dos conhecimentos.

A formulação de possíveis soluções a serem aplicadas para solucionar o problema identificado, ocorreu através da apresentação de aplicações e ideias, para que os docentes transmitissem informação de forma interativa a todos os alunos, utilizassem aplicações de monitorização da atividade física, da frequência cardíaca, do índice de massa corporal, do peso, do dispêndio energético, do dispêndio calórico, e utilizem de música, de vídeos, nas três áreas de extensão da EF.

A consciencialização associada às potencialidades das tecnologias digitais, através da necessária articulação das mesmas com a pedagogia do PEA, deve ter em conta três dimensões: os alunos e a sua aprendizagem, por potenciarem diferentes formas de apoiar a aprendizagem efetiva dos alunos; os professores e o seu ensino, por promoverem a capacidade crítica face às suas capacidades de atender os alunos; e o conhecimento e contexto, dando mais capacidade aos docentes na seleção do que deve ser ensinado e aprendido de acordo com o contexto (Casey et al., 2016).

As tecnologias digitais utilizadas no PEA têm como benefícios constituírem-se como um recurso potencializador de aprendizagem sobre a atividade física (AF), a saúde e o corpo, representarem um recurso útil aos professores para desenvolver diferentes formas de trabalhar a AF relacionada com a saúde, com métodos envolventes e motivadores, e contribuindo para um maior conhecimento da disciplina relacionada à saúde e à condição física dos alunos, por permitem ensinar os conteúdos de forma distinta com dispositivos motivadores (Casey et al., 2016).

De acrescentar ainda, que o uso da tecnologia enriquece o PEA os métodos, os instrumentos de avaliação e o registo dos dados relativos à AF e desempenho dos alunos, promove o aumento dos efeitos educativos nas AF e desportivas, da eficácia e qualidade do processo educacional e da comunicação entre a comunidade escolar (Cardoso et al., 2014).

A tecnologia permite: analisar a tarefa motora, compreender evolução da aprendizagem, variar os estilos de ensino, comparar o desempenho motor dos diferentes alunos, reformular tarefas e identificar erros na aprendizagem dos alunos (Anderson et al., 2001).

Os instrumentos de medição dos níveis de AF nas aulas, estimulam os alunos a adotar uma AF de intensidade moderada a vigorosa (Lonsdale et al., 2013; Clapham et al., 2015), os instrumentos de avaliação tecnológicos, desenvolvem a motivação intrínseca para a prática, desenvolvem conhecimento sobre o funcionamento dos sistemas do corpo, estimulam a mudança de comportamentos sedentários (Colella, 2016) e à mudança dos níveis de AF de intensidade moderada a vigorosa (Van Kan et al., 2015).

Assim sendo, é notório que nas aulas existe uma contribuição significativa pela utilização das novas tecnologias, aumentando a qualidade do ensino e da aprendizagem. Porém os equipamentos e instrumentos tecnológicos não devem substituir a experiência motora e desportiva dos alunos, as tecnologias são metodologias, que ajudam a combater o estilo de vida sedentário, e a qualidade da disciplina dependerá da capacidade de integração global de diferentes metodologias pedagógicas (Cardoso et al., 2014).

O processo de investigação associado ao problema identificado pelo NE demonstrou uma projecção sólida, contudo, o seu percurso de construção e elaboração teve bastantes altos e baixos, porque inicialmente estávamos a focar a nossa intencionalidade de intervenção apenas na plataforma do Fitescola, mas com a ajuda do professor de IE e da orientadora de escola, refletimos e conseguimos redirecionar o nosso projeto para uma abordagem mais significativa. A partir daí focámo-nos na forma como poderíamos auxiliar os docentes no planeamento e desenvolvimento intencional das componentes da APF com recurso às potencialidades das novas tecnologias.

De acrescentar por fim, que o NE cooperou sempre na realização das tarefas, seguindo-se sempre a opinião crítica da orientadora de escola, da orientadora de faculdade e do professor de IE, e participando em conformidade para a concretização adequada dos diferentes desafios que surgiram ao longo da elaboração do projeto.

Área 2 – Sugestões de melhoria de prática

De seguida apresento sugestões de melhoria de prática, para a área 2 de estágio, com o propósito de evidenciar o meu pensamento crítico e ao mesmo tempo contribuir para a melhoria das práticas.

As sugestões para esta área são: a análise de dados em SPSS, devendo haver uma formação dada aos estagiários na faculdade, para ser lembrado o uso desta plataforma; menor tempo despendido para a apresentação e discussão dos dados, focando só as questões mais pertinentes; maior preponderância para a dinamização de uma palestra com constante intervenção da plateia, devido à multiplicidade de saberes que a integram; a criação de vídeos representativos de cada nível de progressão para cada matéria, sugestão oriunda do momento de discussão da área 2; e a recolha individual e em anónimo, das dificuldades mais sentidas pelos docentes, sendo colocadas numa caixa fechada, bem como dos temas que consideram ser mais pertinentes para melhorar a formação de cada docente do GEF.

Área 3 – Participação na escola

A área 3 integra a conceção e dinamização das atividades de DE ou de atividade de enriquecimento curricular, e ainda a conceção, implementação e avaliação de uma atividade de dinamização na escola (Guia de estágio pedagógico, 2018/19).

Desporto Escolar

A escolha do núcleo de canoagem surgiu de uma indecisão inicial, principalmente pela intenção pessoal sair da minha zona de conforto, os jogos desportivos coletivo, onde tinha adquirido especificação na faculdade – basquetebol. Esta indecisão, também se deveu à ampla oferta do CDE/AEPA uma vez que existiam catorze modalidades do DE.

Inicialmente referi à minha orientadora de escola que estava indecisa entre a natação, dança, canoagem e surf. A natação é uma modalidade na qual quero tirar a cédula de treinadora para dar aulas, a canoagem e o surf são modalidades onde pretendo desenvolver o conhecimento prático e teórico, e a dança representa uma matéria na qual tenho muitas dificuldades e onde pretendo adquirir maior conhecimento prático e teórico.

A escolha da modalidade de canoagem ocorreu pelo facto de o núcleo de DE necessitar de mais uma pessoa a ajudar na sua organização e dinâmica. Os treinos decorreram na Pista do Jamor com vinte alunos, tendo aumentado o número de alunos para vinte e três no 2.º período, e acabando por fechar com vinte e dois alunos.

A pista de treinos representa um espaço amplo, tendo sido crucial salvaguardar a segurança dos alunos, acompanhar os mesmos com FB ativo, controlar o empenho e foco no treino para melhorarem e promover a aquisição de competências específicas, a fim de se preparem para as competições regionais e nacionais.

Para além do desenvolvimento físico, o DE de canoagem também proporciona aos alunos momentos de socialização com outros alunos (Marques et al. , 2013), algo que ocorreu ao longo dos treinos, entre os alunos da ESLFB e os alunos da EBJB ao conviverem entre si, como também por os alunos no núcleo estarem em anos de escolaridade do quinto ao nono ano, possibilitando um convívio entre diferentes idades e diferentes escolas, uma vez que o Agrupamento da ESLFB expande a oferta desportiva também à EBJB, escola esta que se localiza junto da sede de agrupamento.

Ainda houve um convívio interescolas, dado que às quintas-feiras partilhávamos o espaço de treino com vinte e dois alunos da Escola de São Bruno, assegurando mais uma vez o papel preponderante do DE na socialização dos alunos, o que consequentemente conduziu ao desenvolvimento pessoal e social dos mesmos, através de novas experiências (Teixeira, 2007).

A socialização é um fator relevante na vida social das crianças e jovens (Marques, 2013), mas o DE tem também um papel preponderante ao contribuir, através da prática de AF, para reverter as tendências sedentárias e afastar riscos em termos de saúde (Porfírio et al., 2012). Muitos dos alunos demonstram interesse e participam no DE, com o motivo forte de estar com os amigos, sendo por vezes o incentivo para iniciarem uma nova atividade, o que lhes permite adquirir novos conhecimentos para além da vertente social com os seus pares (Porfírio et al., 2012).

O núcleo de DE de canoagem cumpriu todos os princípios mencionados, pela intencionalidade da socialização, da prática de AF orientada e pela preparação para um desenvolvimento desportivo específico, através do planeamento cuidado e criterioso que possibilitou que os princípios fossem desenvolvidos em todos os alunos.

Para além da socialização, que tende a ser o motivo que mais influencia a participação prática de uma atividade (Porfírio et al., 2012), o DE desenvolve potencialidades físicas e psicológicas que contribuem para a promoção de hábitos saudáveis, competências sociais e valores morais, como: a responsabilidade, o espírito de equipa, a disciplina, a tolerância, a perseverança, o humanismo, a verdade, o respeito, a solidariedade, a dedicação e a coragem (Jacob, 2015).

O DE inclui ainda a competição e o desafio nos alunos participantes, ocorrendo desde a dimensão escolar, local, regional e nacional, pelo que a preparação para estas competições requer diversas sessões de treino, com a manutenção da motivação e satisfação dos envolvidos a longo prazo na participação ativa no desporto (Comissão Europeia, 2013).

Assim sendo, o DE caracteriza-se como sendo uma componente essencial e de referência para a formação e educação dos jovens portugueses, podendo desde cedo aprender, desenvolver e praticar várias atividades desportivas, importantes para o seu desenvolvimento físico e intelectual e adquirir o gosto pela escola, pelo desporto e consciencializando-os das suas capacidades (Jacob, 2015).

A escola representa para muitos alunos, uma porta de entrada no mundo desportivo, através da prática no DE, sendo a única que é suficientemente capaz de proporcionar uma prática de AF regular, orientada, num contexto seguro e do conhecimento dos alunos, pais e EE (Jacob, 2015).

Assim sendo, as atividades de planeamento foram adaptadas pelas professoras do GE, através de um planeamento semanal, que inicialmente, era enviado pela professora do centro de formação desportiva de canoagem de Oeiras (CFDCO), tendo por base as necessidades e competências de cada aluno, elaborando sessões que respeitassem as

progressões de aprendizagem para que os alunos conseguissem evoluir e adquirir aprendizagens efetivas.

O planeamento anual do núcleo foi mais um desafio colocado pela orientadora de escola, onde para elaborar a periodização anual tive em consideração o quadro competitivo – fase distrital , regional e nacional, a periodização – período preparatório geral, período preparatório específico e período competitivo, os fatores de treino – técnico, físico, psicológico e social, e os conteúdos a desenvolver – técnicos e físicos. O mesmo foi concretizado com êxito devido ao apoio e disponibilidade constante da professora na transmissão de informações e esclarecimento de dúvidas.

O planeamento foi integrado no projeto do DE, onde constou também: a caracterização da modalidade, a caracterização do núcleo de canoagem – recursos humanos, temporais, espaciais e materiais, os objetivos – gerais, específicos e pessoais de formação, a escolha do núcleo de DE, as atividades a desenvolver, calendarização das atividades, quadro competitivo, o planeamento – trabalho técnico, físico, psicológico e social, periodização do planeamento, a estruturação das sessões de treino e a avaliação do projeto.

O planeamento intencional e eficiente, dependeu também do envolvimento pessoal nas seguintes ações prévias aos treinos: formação interna sobre a modalidade, divulgação do GE às turmas, que não tinham aulas à quinta-feira à tarde – ensino básico e ensino secundário do AEPA, elaboração de um cartaz de divulgação, distribuição das fichas de inscrição para o exame de natação e devida autorização dos EE, realização do exame de natação com sete provas, bem como do apoio constante das duas professoras do GE.

Para além destas ações prévias, também participei na reunião de CLDE Amadora/Cascais/Oeiras, na comunicação dos alunos selecionados, na entrega da convocatória da reunião com os EE e dos alunos em espera, afixação dos resultados da prova, na elaboração do powerpoint para a reunião com os EE dos alunos admitidos e selecionados nas provas de natação e respetiva reunião com os EE e nos campeonatos internos de canoagem, com o registo de tempo nas provas de velocidade, resistência e slalom, que constam como obrigatórias nos campeonatos regionais e nacionais.

O planeamento tem como finalidade perseguir objetivos gerais e específicos a serem desenvolvidos ao longo do ano com os alunos, mas os objetivos não são atingidos só porque solicitamos um comportamento ou porque realizamos algumas ações que os solicitam, a correta implementação das componentes da carga – intensidade, duração e volume, influenciam as marcas criadas nos alunos, o seu aproveitamento (Lopes & Fernando, 2013). Como tal, devem existir alternativas organizativas e operativas para

mudar a dinâmica do processo educativo, dando-lhe eficiência e interesse (Lopes & Fernando, 2013).

A avaliação dos alunos do GE foi realizada sistematicamente ao longo dos treinos, havendo conversas informais entre as três professoras do núcleo sobre as competências de cada aluno, tendo participado nas mesmas e ainda na realização da apreciação qualitativa e no relatório de final de cada período letivo, dos onze alunos do GE da orientadora de escola.

No que se refere ao evoluir dos treinos, os mesmos seguiram a lógica da progressão pedagógica da aprendizagem, com tarefas analíticas e globais, pelo que no início houve o foco na aprendizagem das regras e normas de funcionamento e organização, seguindo-se a definição de grupos de trabalho com o nível de iniciação e avançado, da aprendizagem da pega e transporte do barco, do embarque e desembarque no cais e em águas livres, da utilização da pagaia, das manobras básicas, da formação de pontão, das formas jogadas, da pagaiada sincronizada em kayak sit on top, da utilização de capacete, aperfeiçoamento da posição do corpo dentro do kayak magic polo, trabalho em kayak K1, treino de velocidade, de resistência e de slalom, preparando-os para as provas com um treino específico ao seu escalão e com o registo de tempos nas três provas obrigatórias. Note-se ainda, que foi realizado o treino específico para que os alunos se adaptassem às embarcações de competição – K1 e Kayak Polo, de nível avançado para acesso aos campeonatos nacionais. Algo que não ocorreu por motivos de interrupção dos treinos, devido aos trabalhos de manutenção da mesma. Ainda assim, todos os alunos do GE estavam neste momento a remar na embarcação K1, de nível avançado.

Ao nível da apreciação global do trabalho desenvolvido ao longo das sessões de treino, é de referir que os alunos foram empenhados e trabalhadores, colaboraram e cooperaram com os professores e colegas antes, durante e depois dos treinos.

O ambiente no GE foi sempre muito positivo, existindo um bom relacionamento entre as professoras do Agrupamento e da Escola de São Bruno, e entre os alunos do AEPA. As dinâmicas de grupo iniciaram-se com a saída para a Piscina Oceânica, com as provas de natação, continuaram a ser desenvolvidas e consolidadas também desde o primeiro treino do GE e tendo sido ainda mais fortalecidas na atividade da Lagoa de Albufeira, onde houve uma maior interação entre os alunos, o fortalecimento do espírito de grupo e a experiência de outras atividades náuticas.

Relativamente à operacionalização da coadjuvação da condução da atividade de treino, desde o primeiro treino que me foi dada liberdade e autonomia para intervir junto dos alunos, através de um acompanhamento ativo junto dos mesmos ao longo das sessões

de treino, no desenvolvimento da função de registo de tempos, na montagem/arrumação do material, na lavagem do material, no registo de presenças, no auxílio à professora orientadora de escola para a introdução dos alunos na plataforma do DE e para a elaboração do relatório de avaliação dos alunos do GE em cada período, no preenchimento de um documento com os dados dos alunos do GE enviado para coordenadora do DE da escola, na transmissão de informação pertinente aos EE e DT com o auxílio da professora – atividade na Lagoa de Albufeira, no cancelamento de treinos.

É importante referir, que todas as professoras do GE de Paço de Arcos e de São Bruno, me ajudaram bastante na familiarização com a modalidade, na nomenclatura correta dos materiais de treino, na autonomia para colaborar nas tarefas de treino, na aquisição de um maior conhecimento prático e teórico, no clima muito positivo entre todas, de disponibilidade e de cooperação, pelo que sempre que necessitei de aprender mais sobre a modalidade existiu sempre a disponibilidade para me ajudarem.

Em termos de relacionamento, eu e as duas professoras do núcleo do DE da Escola de Paço de Arcos tivemos uma relação muito boa, sendo muito recetivas à minha intervenção e ouvindo sempre as minhas dúvidas, transmitiram-me conteúdos práticos e teóricos, e orientaram intencionalmente a minha intervenção. Este facto permitiu que a minha intervenção fosse melhorada, não só nas tarefas organizativas, mas também na dimensão pedagógica, intervindo ativamente com FB específico e com a aplicação de progressões pedagógicas, face ao nível de cada aluno.

Tudo isto foi possível, devido ao acompanhamento e disponibilidade constante da orientadora de escola em transmitir-me as aprendizagens essenciais da matéria de canoagem. Reforço a solicitação frequente da minha opinião acerca das competências que iam sendo adquiridas pelos alunos, por parte das professoras do núcleo, estimulando-me a refletir e proporcionando-me uma melhor e maior aprendizagem nesta modalidade.

As dificuldades que senti aquando da chegada ao núcleo de canoagem foram: desconhecimento da nomenclatura das materiais da modalidade, trocando inicialmente as designações das características gerais das embarcações; designação de cada barco em função do nível de competência dos alunos, tendo lido o documento de apoio que me foi fornecido na formação sobre a modalidade dada pela professora do CFDCO, questionando sempre que necessário as professoras do GE com dúvidas, esclarecimentos e componentes críticas significativas, determinantes para melhorar a performance dos alunos e utilizando a pesquisa na internet; e no fornecimento de um FB variado, sendo que inicialmente me foquei bastante em determinados pontos críticos e refleti que deveria

diversificá-los e integrar mais conteúdo nos mesmos, procedendo novamente às estratégias enunciadas acima.

O trabalho entre mim e a orientadora de escola manteve uma constante cooperação e colaboração ao longo do ano letivo, para desenvolver todas as tarefas respeitantes ao núcleo de canoagem, com um incentivo, desafio e auxílio constante da professora, o que me permitiu adquirir constantes conhecimentos teóricos e práticos sobre a modalidade.

Os conhecimentos que me foram transmitidos foram: as questões de segurança, as rotinas de organização e funcionamento, a pista e os pontões, o hangar, o material necessário para o núcleo, as regras de utilização do material de canoagem, a estrutura das sessões de treino, nomenclatura das embarcações, características das embarcações, as progressões pedagógicas de aprendizagem, os erros mais comuns nas questões técnicas (posição base, pega da pagaia, equilíbrio, apoios, técnica de pagaiada, movimento de propulsão dos braços, rotação do tronco, trabalho de força dos membros inferiores, rotação da bacia), o treino específico das capacidades condicionais, as características das provas, o embarque e desembarque nos barcos, o procedimento de retirar água dos barcos.

É importante evidenciar, que tive de dar apoio e colaboração a uma colega, pois no 2.º período, uma das professoras responsável pelo GE, por motivos de doença foi substituída por uma professora natural de Mirandela, que requisitou muitas vezes a minha ajuda na familiarização com o grupo de DE da canoagem.

Intervenção na comunidade

Em relação à conceção e implementação de uma intervenção adaptada às necessidades e características específicas da escola (Guia de estágio pedagógico, 2018/19), realizámos duas intervenções na escola, nomeadamente a formação do fitescola devido às dificuldades e interesse demonstrado pelos docentes do GEF, em outubro.

Também colaborámos no torneio interturmas de futebol feminino de cinco, em dezembro, e nas atividades do PAA desenvolvidas pelo GEF na última semana de cada período.

No dia 24 de outubro realizámos a ação de formação do fitescola aos professores do GEF, com a duração de duas horas, onde inicialmente apresentámos valores significativos associados a problemas de saúde, aos maus hábitos dos alunos, à ZSAF nos diferentes testes e nas diferentes regiões, alertando os professores do GEF, para a gravidade e impacto dos dados na educação e formação dos nossos alunos, com evidências científicas.

No dia 28 de setembro, no Dia Europeu do DE, fizemos a divulgação a toda a comunidade escolar do núcleo de DE da canoagem, onde o NE elaborou um vídeo de divulgação e projetou no fórum da escola, local de maior afluência na ESLFB.

Na última semana do 1.º período foram dinamizadas atividades de terça-feira a sexta-feira, sendo que participámos na organização do torneio de futebol feminino, elaborando com a cooperação da orientadora de escola o regulamento do torneio, fichas de inscrição, boletins de jogo, quadro competitivo, cartazes de divulgação, divulgação às turmas do ensino básico e secundário, justificação de faltas aos diretores de turma, lista das equipas com o nome dos seus elementos, inventário de material necessário à realização do torneio, e a organização de treinadores por cada uma das equipas, alunos do curso profissional de desporto, ideia criativa orientadora de escola.

De referir que no dia do torneio, com a falta de equipas do ensino básico e secundário, houve a verificação das equipas presentes e o ajuste rápido dos grupos de competição e o quadro competitivo, com auxílio da coordenadora do GEF e do professor do apoio de EF, também responsável pela atividade. É importante referir, que se realizaram reuniões de organização de toda a logística do torneio, havendo a cooperação e ajuda entre todos, que culminou num evento muito positivo.

Ao nível das atividades do PAA do GEF, realizadas na última semana de aulas do 1.º período, que eram da responsabilidade de outros docentes, importa referir que auxiliámos na maioria das atividades, nomeadamente, na quinta-feira ajudámos nas tarefas do torneio de duplas de voleibol: na elaboração das medalhas, na organização do quadro competitivo do ensino básico, com trinta e nove equipas, na dinâmica de desenvolvimento do torneio – arranjar materiais em falta, enquadramento dos alunos do curso profissional para auxílio na logística.

No dia do corta-mato, fiquei responsável pela justificação de faltas a introduzir os dorsais dos alunos ordenadamente, consoante o escalão de competição, com a cooperação de outra professora do GE, auxiliei no registo das classificações competitivas, imprimi os resultados por escalão e afixei-os na zona de aquecimento dos participantes.

No final da atividade com a colaboração da professora referida filtrei os dados dos alunos por ano e turma, enviando as listas dos alunos participantes aos diretores de turma por correio eletrónico como forma de justificação de faltas.

Ao nível da participação nas atividades no 2.º período, no dia 13 de fevereiro, fui responsável por organizar e dinamizar uma formação de escalada aos docentes do GEF, desafio este potenciado pela orientadora de escola, que confiou nas minhas capacidades

aquando da coordenadora do GEF ter indicado que era uma dificuldade do grupo e que deveria ser ultrapassada.

Esta formação contou com tarefas de preparação prévia: reler o powerpoint de escalada apresentado na semana do PTI; rever os conhecimentos práticos sobre a matéria com o auxílio de duas professoras, a orientadora de escola e a outra professora do GE de canoagem; reconhecimento do local onde o material de escalada estava; treinar o nó de oito simples e duplo, em casa, com uma corda pequena; treinar a função de dar segurança com a minha orientadora de escola e a minha colega de estágio; treinar a colocação correta da corda no grigri.

As tarefas durante a formação: recolher o material necessário para realizar a formação de escalada, apresentação da componente teórica e operacionalizei a componente prática da escalada, primeira metade e segunda metade respetivamente. A tarefa após a formação: reflexão crítica sobre o projeto.

Considero que esta experiência tenha corrido bem, muito devido à constante disponibilidade da orientadora de escola, que envolveu todo o NE na revisão dos conhecimentos práticos e teóricos desta matéria. Ainda assim, há sempre coisas a melhorar como: comunicar mais atempadamente com a assistente operacional para adquirir o material necessário à formação; a realização do nó de oito duplo; a arrumação correta da corda dinâmica; a indicação a todos os participantes do material necessário para a formação; o fornecimento de uma matriz com os conteúdos da formação, como ferramenta essencial para que a minha intervenção se tornasse mais apelativa e conseguisse trazer mais participantes; adquirir um adaptador e um apontador para o meu computador, para conseguir projetar o powerpoint e ter uma forma de mudar de diapositivos sem ficar presa ao computador, tendo recorrido à orientadora de escola.

No dia 27 de fevereiro, estive a cooperar na atividade dos megas, realizados para o 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário da EBJB e ESLFB, tendo-me sido estipulada a função de secretariado, tendo havido também tarefas prévias como: inscrição dos alunos da minha turma, leitura do regulamento da atividade, leitura dos diapositivos do powerpoint que a coordenadora da atividade enviou, orientando as ações de todos os docentes, impressão do regulamento, dorsais e powerpoint orientador.

As tarefas durante a atividade: verificação dos alunos inscritos, aquando da solicitação do dorsal no secretariado, elaboração de dorsais para os alunos que os professores de EF não tinham entregue, auxílio na recolha do material e montagem do material, dar recados a alguns docentes, por estarem em postos fixos.

As tarefas pós megas: cooperação com a professora que estava comigo no secretariado e com a orientadora de escola, na justificação de faltas dos alunos participantes nesta atividade e respetivo envio aos diretores de turma por ciclo de escolaridade, estando os alunos ordenados por ano de escolaridade, por turma, número e ordem alfabética.

No dia 22 de março, participei no projeto do “Festival Européen Latin Grec”, na biblioteca da escola dedicado à leitura e às culturas da antiguidade clássica, tendo sido convidada por um professor de português para estar envolvida na leitura pública do canto XXIII da Ilíada de Homero, onde li um trecho de quatro páginas.

Na operacionalização do desafio que me foi lançado, estava sozinha perante uma plateia de professores do departamento de línguas, algo que foi um grande desafio, uma vez que estava perante docentes muito mais experientes, fiquei muito nervosa, mesmo assim considero que correu muito bem, pelo FB que me foi dado pelo professor organizador da atividade.

No dia 02 de abril, participei nas tarefas envolvidas no torneio de badminton, mais propriamente, no secretariado, elaborando quadros competitivos, atribuindo tarefas aos alunos do ensino profissional que estavam também a cooperar no torneio, anunciando no microfone algumas alunas em falta e arrumando o material utilizado, predispondo-me sempre a ajudar em qualquer tarefa de organização.

No dia 03 de abril, auxiliei no torneio do gira-vólei do 1.º e 2.º ciclo, realizado no pavilhão da ESLFB, tendo auxiliado no acompanhamento dos alunos de uma das escolas primárias participantes, na organização dos alunos, na verificação dos alunos presentes, na distribuição de tshirts aos alunos que se tinham esquecido da que havia sido fornecida na semana anterior ao torneio, na contabilização da pontuação num dos campos e no acompanhamento de regresso dos alunos de duas das escolas de 1.º ciclo do AEPA, juntamente com a minha colega de estágio.

No dia 04 de abril, auxiliei no torneio de quadras de voleibol na parte da manhã e no giravolei 3.º ciclo na parte da tarde, nomeadamente, na organização da sequência de jogos a decorrer mediante o atraso dos alunos, os grupos, o número de equipas, para que tudo corresse da melhor forma e dentro do horário estipulado; na contabilização do número de pontos das equipas do ensino básico e algumas do ensino secundário; na quantificação dos pontos por vitória, derrota, empate e falta de comparência em cada equipa do ensino básico; na colocação da classificação da fase de grupos, bem como o preenchimento de folhas das meias finais e final.

É importante referir que houve um trabalho conjunto com uma aluna do profissional na organização e no preenchimento atualizado dos jogos que iam decorrendo; na organização dos alunos árbitros e marcadores ao serem informados por outros alunos do profissional sobre os jogos decorridos no campo que estavam responsáveis; na organização das medalhas por ciclo, auxiliando uma professora do GE de voleibol; no preenchimento de folhas pequenas para que o Daniel e a Rita reunissem as equipas, que iam jogar imediatamente a seguir em cada jogo.

De referir, que para além destas tarefas, também procedi à colocação dos nomes e dados de cada aluno participantes no gira vôlei do 3.º ciclo, em excel, organizando estes dados por ano de escolaridade e nomes dos envolvidos por ordem alfabética, tendo enviado à docente organizadora do torneio para que mais facilmente justificasse as faltas destes alunos junto dos respetivos diretores de turma e ficando liberta desta tarefa.

No dia 08 de maio, acompanhei juntamente com a orientadora de escola, o torneio de 5x5 de basquetebol de apuramento para o campeonato nacional, ao nível da organização dos lanches dos atletas e alunos da organização, auxiliando a ir buscar material em falta e contribuindo para arrumação do material utilizado na atividade.

No dia 14 de maio, participei no “Dia da Escola Ativa” para o ensino pré-escolar, primeiro e segundos ciclo, tendo estado envolvida na atividade de canoagem juntamente com a orientadora de escola, com professor do GE de surf e com alunos do curso profissional de desporto, tendo cooperado nas tarefas organizativas de montagem e arrumação do material, organização dos alunos na praia de Paço de Arcos e embarcando desde o Centro Náutico até à praia de Paço de Arcos em kayak.

No dia 17 de maio, participei na corrida solidária como participante, contribuindo para angariação de fundos solidários para Moçambique, sendo esta atividade desenvolvida por uma das alunas do curso profissional, no âmbito da PAP.

No dia 29 de maio, em conversa anterior tida com uma professora do GEF, disponibilizei-me e lecionei duas aulas, aos 12.º C e 12.º D, substituindo a docente.

No dia 06 e 07 de junho participei como professora responsável, nas atividades da taça do DE, realizada no Jamor, acompanhando os alunos nas atividades e dando FB para a melhoria do desempenho dos mesmos.

O balanço geral das atividades e da minha intervenção, é de que as duas atividades desenvolvidas por nós tiveram um efeito positivo nos docentes do GEF, nos alunos e alunas envolvidas no torneio.

Ainda assim é importante evidenciar que na formação do Fitescola, nem todos os docentes estiveram presentes, ainda que a coordenadora do GEF colocasse essa

formação como uma reunião de grupo com presença obrigatória e registo de faltas, uns por não quererem participar e outros por estarem envolvidos noutras atividades da escola.

De evidenciar, que muitos dos professores que não compareceram na nossa formação, solicitaram a nossa ajuda para o conhecimento da plataforma, bem como a introdução de dados, a visualização das turmas, o libertar alunos, adicionar alunos e relatórios disponíveis.

O torneio de futebol feminino, correu muito bem devido à organização minuciosa fomentada pela orientadora de escola e pelo professor do apoio de EF, tendo nós estagiários seguido as suas diretrizes e elaborando a documentação de acordo com as mesmas, bem como os aspetos organizativos de montagem do material, de afixação da lista das equipas com o nome dos elementos, de afixação do quadro competitivo do torneio, da distribuição de coletes, apitos, alunos por mesa de jogo. Porém considero que esta atividade poderia ser estendida aos alunos do segundo ciclo, por aderirem mais e por, ao mesmo, tempo se familiarizarem com a futura escola da qual farão parte.

É de referir que as melhores escolas no ensino são aquelas em que os professores têm uma relação positiva entre si, comunicando regularmente e estruturando o planeamento e a avaliação em grupo (Castelli et al., 2003, e Sammons et al., 2011).

Esta relação de proximidade e cooperação é visível no GEF: pela preocupação em comunicar a todos os docentes as tarefas exigidas para os responsáveis das atividades; por haver a comunicação entre todos os professores não responsáveis de tarefas de colaboração a serem desenvolvidas nas atividades; pela solicitação da entrega da documentação prévia de organização à coordenadora do GEF, para ser refletido em reunião de trabalho de equipa disciplina, havendo a troca de ideias, sugestões, retificações e melhorias no planeamento das atividades a desenvolver.

O trabalho cooperativo e organizativo em conjunto, associado à tomada de decisões, permite minimizar diferenças individuais dos docentes e potencia a aprendizagem dos alunos, sendo que para uma EF de qualidade, o trabalho de grupo e as decisões curriculares coerentes são muito provavelmente os fatores mais determinantes para o sucesso do ensino (Marques & Costa, 2015).

Ao nível da colaboração nos torneios desenvolvidos pelo GEF, considero que as tarefas desenvolvidas foram bem sucedidas, permitindo-me adquirir mais competências ao nível organizativo, de relacionamento interpessoal com outros alunos, com os docentes do GEF, de elaboração de quadros competitivos, de saber adaptar-me aos imprevistos, de saber redimir-me de algo que tenha efetuado menos bem, de trocar ideias com outros docentes a fim de uma melhor organização, algo que me permitiu sair da zona de conforto

de leção das aulas, à minha turma, e envolver-me em procedimentos organizativos desafiantes e diferentes do que tinha aprendido até então.

A colaboração incide, por isso, no trabalho conjunto dos membros de um grupo, apoiando-se, para atingir objetivos comuns e estipulados pelo coletivo, havendo o estabelecimento de relações, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações. O trabalho colaborativo entre professores é, por isso, um recurso potencializado para enriquecer as maneiras de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica (Damiani, 2008).

Área 3 – Sugestões de melhoria de prática

De seguida apresento sugestões de melhoria de prática, para a área 3 de estágio, com o propósito de evidenciar o meu pensamento crítico e ao mesmo tempo contribuir para a melhoria das práticas.

As sugestões para a área 3 são: a sugestão do GEF de uma atividade a desenvolver por cada estagiário, para além da apresentação da área 2 e da atividade sugerida individualmente pelos mesmos, promovendo uma melhor aprendizagem profissional dos estagiários; a integração de tarefas para todos os docentes do GEF para todas as atividades do PAA de EF; a visita/participação dos alunos de cada GE, num treino de uma, duas, três modalidades diferentes; a realização de uma semana do desporto, onde a escola integra em alguns dias as várias matérias nucleares do currículo e algumas alternativas; e a divulgação do GE também aos pais e EE, com dias específicos e em salas de aula.

Área 4 – Relação com a comunidade

A área 4 integra o estudo de turma e o acompanhamento à direção de turma, sendo uma das áreas que permite compreender a importância da relação escola-meio e promover atividades de abertura da escola, para o envolvimento de toda a comunidade escolar (Guia de estágio pedagógico, 2018/19).

Estudo de turma

A área 3, permite que o estagiário compreenda a importância da relação escola-meio e promova a abertura da escola à comunidade, havendo aqui duas ações de realização obrigatória: estudo de turma e acompanhamento da direção de turma (Guia do estágio pedagógico, 2018/19).

Em relação ao estudo de turma, teve como objetivo adquirir um maior conhecimento da turma para melhor adequar o PEA às necessidades, motivações, vivências, gostos e

percepções dos alunos, que facilitou o desenvolvimento de uma aprendizagem efetiva tendo em conta as especificações de cada um e do coletivo dos alunos.

Este maior conhecimento permitiu uma melhor definição de estratégias pedagógicas, intervindo de acordo com as decisões do GEF e com a agenda social dos alunos, pela melhor compreensão das atitudes, pensamentos, comportamentos, dificuldades, motivações, crenças dos mesmos, possibilitando-me agir e direcioná-los, de forma mais facilitada, para a aquisição de comportamentos positivos e para a aprendizagem das ações da aula.

Elaborei e apliquei um questionário no primeiro dia de aulas, com informações sobre: a identificação do aluno, o gosto ou não pela disciplina, as modalidades preferidas, as modalidades que não gosta, as modalidades que consideravam ter mais dificuldades, as disciplinas preferidas, as disciplinas com mais dificuldades, as atividades realizadas fora da escola, a forma de deslocação para a escola, a ocupação dos tempos livres, as modalidades praticadas fora da escola, as modalidades praticadas anteriormente no DE, o vínculo ou não a um clube federado, a profissão que desejavam ter, os sonhos a realizar, os problemas de saúde, aspetos relevantes da sua personalidade e o que mais gostava de encontrar nas aulas de EF.

Em termos de resultados globais, e de acordo com as questões que considerei ser mais pertinentes: a maioria dos alunos gosta da disciplina, ainda que seis dos alunos tenham manifestado o contrário; as modalidades preferidas na turma são: o badminton, o basquetebol, o futebol e o voleibol, no género masculino, nas raparigas são o badminton, o basquetebol, a ginástica, a natação e o voleibol; as modalidades que os alunos não gostam são: o futebol e a ginástica, género masculino, o andebol, o atletismo, a ginástica e o futebol, no género feminino.

As modalidades que a turma considerava ter mais dificuldades são: a ginástica, nos rapazes, o atletismo, o andebol o futebol, a ginástica e o voleibol, nas raparigas. As atividades praticadas fora da escola por mais alunos são: basquetebol, no género masculino, e a natação, no género feminino, de salientar que três rapazes e duas raparigas não realizam qualquer tipo de AF ou desportiva fora do horário escolar. Na deslocação dos alunos para a escola, é verificável que apenas oito rapazes e quatro raparigas se deslocam a pé, os restantes vão de carro ou de transportes.

Para além da aplicação de questionários, houve também a aplicação do estudo sociométrico com seis questões, onde se verificou que quando a questão é pela negativa, de “não escolher”, “não recorrer” e “quem te dá menos”, a turma evidencia com maior

preponderância percentual dois alunos, que normalmente estavam mais afastados dos restantes elementos da turma e que têm uma personalidade muito introvertida.

Nas questões em que os alunos tiveram de referir os colegas de turma pela positiva foram referidos tendencialmente pela turma os mesmos sete/quatro alunos, sendo quatro destes alunos os líderes, e os restantes três alunos identificados, uma delas a delegada de turma, o subdelegado, e um aluno apaziguador e que se relaciona bem com todos os elementos da turma.

O estudo de turma/sociométrico, com a explicitação das características da turma contido no PAT, baseou-se nos questionários, e ainda: na plataforma do SAGESP, uma plataforma de gestão interna onde consta uma caracterização pormenorizada da turma, tendo sido possível deter uma caracterização demográfica, sociográfica, sociométrica e aspetos de cariz psicológico.

Para o estudo de turma, recorri ainda ao potencial relacional ou de coesão entre os alunos, a sua agenda social face à escola, à escolarização, ao processo educativo, aos hábitos e interesses; à plataforma do INOVAR; e à coadjuvância e acompanhamento das tarefas e funções da diretora de turma.

O estudo de turma foi um instrumento que me permitiu contornar melhor alguns comportamentos dos alunos, motivá-los, transmitir-lhes aprendizagens do seu ano de escolaridade, adequar as decisões estratégicas nos diferentes níveis de planeamento e melhorar a minha intervenção pedagógica— instrução, clima, organização e disciplina.

As estratégias adotadas por mim para melhor contribuir para a aprendizagem dos alunos, tendo por base os resultados do estudo de turma, foram: colocar os alunos que não tinham grande empatia na mesma equipa, ou no mesmo grupo de desenvolvimento da condição física a pares, ou no mesmo grupo de trabalho na aula, não despende muito tempo na instrução adaptando às necessidades de cada aluno, pelo pouco tempo de concentração face à informação transmitida, promover o bom relacionamento entre todos, colocar grupos pares, rapaz com rapariga na condição física, colocar grupos de nível rapaz com rapariga, colocar os líderes a ajudar os grupos com mais dificuldade promovendo um melhor relacionamento entre os alunos e ao mesmo tempo um maior acompanhamento aos alunos mediante as suas necessidades.

O estudo sociométrico, foi apresentado no segundo CT, na primeira e única reunião do 2.º período, no dia 13 de fevereiro, apresentando os dados recolhidos aos docentes da turma, que se mostraram muito recetivos e consideraram o estudo pertinente.

Acompanhamento da direção de turma

A atividade de acompanhamento à DT, abrange a função administrativa, a relação com o CT, com os alunos e com os EE, com uma intervenção ativa nas atividades inerentes à direção de turma e ao CT (Guia de estágio pedagógico, 2018/19).

A DT que acompanhei foi uma professora da disciplina de espanhol, tendo demonstrado desde início uma grande receptividade, disponibilidade e intenção de me envolver nas atividades, funções e competências do diretor de turma, contendo uma personalidade apaziguadora, tranquila, dinâmica, compreensiva e prestável.

O DT apresenta qualidades como pessoa, de humanidade, amizade, autenticidade, exigência, justiça, qualidades como técnico de educação, no domínio dos conhecimentos técnicos, sistematizando e incorporando a pedagogia, a psicologia, a didática especializada, a organização, a administração escolar e os conhecimentos sobre a sua cultura, e qualidades como orientador de família ao nível da recolha e integração de todas as informações necessárias referentes aos alunos e à sua família, e do informar os pais de todos os assuntos respeitantes aos seus educandos (Cruz, 2006).

A professora de espanhol, correspondeu sempre a um perfil profissional e humano ao mesmo tempo, demonstrando ser uma DT com um perfil de super-professora, com características de ponderada, organizada, curiosa, humana, firme, capacidade de previsão, disponibilidade, tolerante, gestora de conflitos e conhecedora de toda a legislação, entre outras (Peixoto e Oliveira, 2003).

Ainda assim, a principal qualidade que este docente deve possuir é a capacidade para ouvir o outro, deve ser também entusiasta, compreensiva, disponível, dialogante, aberto, justa, dinâmica, competente, madura, equilibrada e coerente (Marques, 2001), considerando que a professora correspondeu sempre a este perfil.

A DT, desde início predispôs-se e deu-me uma autonomia supervisionada para realizar as funções que a si dizem respeito; ensinou-me os procedimentos inerentes a esta função; estimulou-me à realização prática de todas as tarefas como a organização do dossier de turma, justificação de faltas, conhecimento das leis para os alunos com educação inclusiva, a elaboração de documentos burocráticos, o acesso pessoal à plataforma do INOVAR, os procedimentos a desenvolver nessa plataforma – registo das ocorrências, verificar as faltas dos alunos nas diferentes disciplinas, registo das reuniões e comunicações com encarregados de educação, a utilização e preenchimento da plataforma do SAGESP – balanços dos PAPI, caracterização dos alunos.

Para além do incentivo à realização prática de todas as tarefas inerentes à direção de turma, a DT solicitou que a coordenadora dos DT do 3.º ciclo incluísse o meu email

também nos DT desse ciclo, permitindo que toda a informação me chegasse atempadamente, lembrando-me sempre do agendamento das reuniões de DT para que eu estivesse presente juntamente com ela, basicamente a professora colocou-me a par de todos os aspetos operacionais e burocráticos associados à direção de turma. De reforçar, que o trabalho foi contínuo e cooperante, entre mim e a professora de espanhol, ao longo de todo o ano letivo.

O DT tem uma atividade muito valiosa na escola, é um elemento determinante na mediação de conflitos, que envolvem não só o recinto escolar, como toda a comunidade educativa, tendo diversas funções burocráticas, e como gestor pedagógico acumula uma tripla função: a relação com os alunos, com os EE e com os docentes do CT (Boavista & Sousa, 2013).

É visível, que a professora teve sempre uma relação muito positiva com os alunos, com os EE e com os docentes do CT, demonstrando ter uma personalidade calma, mas determinada e focada no sentido de dar o seu melhor contributo para que os alunos sejam devidamente informados sobre o seu percurso académico.

A DT, transmitiu sempre as informações sobre o aproveitamento e comportamento aos encarregados de educação, contactando-os através de correio eletrónico e pelo seu número de telemóvel pessoal revelando uma clima bastante positivo e integrador.

A professora foi ao encontro das funções concebidas ao DT, de coordenação, nas atuações dos docentes na respetiva disciplina, e de articulação/mediação, entre a ação dos docentes e os restantes agentes envolvidos no processo educativo, pelo que intervém em duas áreas: docência, ao coordenar um grupo de docentes da turma, e gestão, ao ser responsável pela gestão global do CT (Roldão, 1995).

De salientar ainda, que para além destas funções, a professora seguiu também uma orientação educativa, acompanhando todo o processo de formação do aluno, com a finalidade de facilitar a aprendizagem da turma, com base nas suas reais capacidades, atitudes, valores e interesses (Coutinho, 1998).

O DT necessita de ter uma visão integradora, para além do conhecimento da legislação e das suas funções, interligando todos os recursos da escola e da comunidade educativa, para ser capaz de responder a todos os desafios presentes no projeto educativo da escola (Boavista, 2011). O papel do DT, é cada vez mais determinante na organização escolar, promovendo o equilíbrio entre os diferentes atores da comunidade educativa, sendo multifacetado e ajustando-se de acordo com o relacionamento com os alunos, famílias, professores, organização da escola e comunidade escolar (Almeida, 2012).

É evidente que a professora teve sempre uma relação muito positiva com todos os elementos, porém considero excelente a relação que estabelece com os EE e que por vezes não é atingida por alguns professores, o que é muito importante.

Esta relação escola-família, foi potenciada pela DT, que foi sempre o elo primordial nesta relação, representando a imagem da escola perante os pais, desempenhando um papel intermediário entre pais e docentes, assegurando um acompanhamento individualizado dos alunos e atuando nas estruturas de orientação educativa, conseguindo assim desempenhar com eficácia o papel de apoio aos alunos (Alho & Nunes, 2009).

É também evidente o seu desejo em me envolver nesta relação de proximidade com os EE, algo preponderante para um empenho e foco positivo dos alunos nas aulas.

Relativamente, às atividades de turma participei na visita de estudo de português, no dia 9 de janeiro, organizada pela professora de português, com o visionamento da peça de teatro do *“Auto da Barca do Inferno”*, tendo-me sido dada liberdade e autonomia suficiente para controlar os comportamentos da turma.

Para além da visita de estudo, a DT cumpriu a proposta que me havia apresentado no 1.º período, de auxiliá-la na copresidência do próximo CT, uma vez que só tinha ocorrido apenas um em setembro.

Assim sendo, no dia 13 de fevereiro, houve uma preparação prévia, tendo organizado com a DT quem é que desenvolvia cada ponto da ordem de trabalhos, a organização dos conteúdos a abordar em cada ponto, com o apoio da elaboração prévia e em conjunto da ata, da lista de presenças, da colocação da reunião na plataforma do INOVAR, bem como a ordem de trabalhos, a integração do professor do ensino especial, a data, a hora, o local, a impressão das avaliações do final do 1.º período, das avaliações intercalares do 2.º período, analisar a pauta de cada disciplina e as classificações de cada aluno.

No segundo CT, estive responsável por falar sobre o ponto um da ordem de trabalhos – informações gerais, apresentando o estudo sociométrico realizado com a turma do 9ºG.

O ponto dois foi também apresentado por mim – aproveitamento, comportamento e assiduidade, onde inicialmente referi o número de insuficientes por aluno, o aproveitamento geral da turma, verificando se os docentes concordavam ou queriam acrescentar alguma informação pertinente sobre os planos de recuperação, tendo existido alunos que já tinham excedido o limite de faltas em determinadas disciplinas, e sobre o balanço dos PAPI.

No que se refere ao comportamento referi as faltas disciplinares existentes, abordei o comportamento geral das turmas, retifiquei a opinião dos restantes docentes, tendo

havido uma grande participação de cada professor relativamente ao que consideravam na sua disciplina.

O ponto quatro sobre a gestão dos apoios foi também conduzido por mim, retificando se haviam propostas de apoios, os últimos dois ponto – projetos da turma, visitas de estudo, e os outros assuntos, foram da responsabilidade da DT.

Considero que estava nervosa, por estar frente a uma plateia de professores mais experientes, de outras disciplinas e com quem não me relaciono tanto. Apesar da minha inquietação, considero que correu bem e permitiu-me experienciar mais um desafio na minha aprendizagem, enriquecendo as minhas competências enquanto DT.

Para além da visita de estudo e copresidência do CT, é de evidenciar que também participei na vigilância do exame de matemática comum a todos os nonos anos, estando a acompanhar a minha turma e auxiliando a professora de educação visual.

Ainda acompanhei a turma na sessão de esclarecimentos do projeto de Erasmus + com a comunicação aos alunos de um novo país de intercâmbio para o ano letivo de 2019/20. No dia 16 de maio, participei numa palestra da Semana do Mar e da Cidadania – “Navio Escola Sagres”, onde acompanhei a minha turma nessa palestra.

Procurei intervir ativamente em todas as vertentes desta área, havendo a supervisão, cooperação e acompanhamento da DT, na medida em que tenho ainda muito a aprender e a melhorar. A relação com a DT e com os professores do CT, foi bastante positiva. A relação com os EE teve um primeiro impacto pouco positivo, pela questão dos banhos, algo que tentei amenizar, apelando à compreensão dos pais, e continuando a procurar uma relação mais positiva com os mesmos.

Ao mesmo tempo, considero que com o papel de coadjuvante da DT fui construindo uma relação mais positiva entre mim e os alunos, comparativamente com o início do ano letivo.

A cooperação da DT, na minha intervenção de coadjuvante, representa uma ação colaborativa, tendo a mesma um papel pró-ativo na organização social da escola, e de mediação entre os profissionais; uma ação de reflexão; de aprendizagem; e de integração de saberes e competências ao nível pedagógico e didático (Almeida, 2012). A interação partilhada permite o desenvolvimento de conhecimentos e da identidade profissional dos professores (Alarcão e Roldão, 2010).

Área 4 – Sugestões de melhoria de prática

De seguida apresento sugestões de melhoria de prática, para a área 3 de estágio, com o propósito de evidenciar o meu pensamento crítico e ao mesmo tempo contribuir para a melhoria das práticas.

As sugestões para a área 4 são: a organização de uma atividade com a DT para os alunos ou uma atividade que envolva os alunos e os EE; a copresidência dos estagiários nos conselhos de turma, quando a DT considerar que os estagiários detêm competências para o efeito; a organização de um projeto/atividade com a turma, com impacto positivo na escola.

Áreas de intervenção no estágio

As áreas de intervenção no estágio são quatro, tendo estado todas interligadas pelo constante transfer entre competências de áreas distintas, mas que se revelam como um requisito primordial a um professor que caminha para a excelência.

Os requisitos a que me refiro são as competências: de organização e gestão do ensino, com o intuito de potenciar o tempo de aprendizagem dos alunos; de investigação face à comunidade onde se está envolvido, identificando os problemas da comunidade escolar e procurando agir positivamente sobre estes; de participação na escola, potenciando o relacionamento mais positivos com todos os intervenientes da escola; de relação com a comunidade, onde as diferentes dimensões de relacionamento – diretora de turma, docentes, alunos, determinam muito o percurso de sucesso dos alunos na escola.

Estas competências foram sendo desenvolvidas com o decorrer do estágio pedagógico, sendo importante evidenciar o transfer que considero ter adquirido com a interligação das diferentes áreas, nomeadamente:

Área 1 → Área 2: cooperação no treino prévio e prático em prol de uma aprendizagem comum, periodização dos *timings* para que os objetivos sejam cumpridos com sucesso, colocação da voz adequada ao espaço de preleção e a avaliação constante do entusiasmo dos envolvidos, adoção de estratégias pedagógicas e desafios pertinentes ao desenvolvimento de aprendizagens;

Área 1 → Área 3: periodização das competências a alcançar face às necessidades individuais dos alunos, cooperação em prol de objetivos comuns, aquisição de competências fora da zona de conforto e adaptação do trabalho às constantes alterações;

Área 1 → Área 4: legitimação da disciplina de EF, utilização de estratégias pedagógicas, tendo em conta as particularidades dos alunos. Estabelecimento de uma relação próxima com os encarregados de educação, focando também os comportamentos positivos dos alunos e acompanhamento constante à evolução dos alunos;

Área 2 → Área 3: identificação das preferências, interesses e gostos dos alunos, integrando atividades que apelam à sua maior motivação em EF, aferição, das dificuldades e das valências dos alunos, como forma de criar atividades que potenciem a utilização de ambas;

Área 2 → Área 4: análise dos relacionamentos existentes na turma, elaborando e aplicando sugestões de melhoria, superação das dificuldades, através do trabalho cooperativo entre docentes e troca constante de FB para criar condições ótimas, para a mudança positiva dos alunos nos diferentes contextos de ensino;

Área 3 → Área 4: apresentação aos EE do trabalho desenvolvido em escola, com a aplicação de atividades alternativas e próprias das aulas de EF, aproximação da escola a casa e desenvolvimento de um clima cordial, respeitoso e aprazível entre a EF e a comunidade escolar.

O Professor, é, por isso, mais do que meramente lecionador e promotor de aprendizagens, um agente que procura fazer a diferença no meio escolar onde se encontra, que pretende cooperar na superação de dificuldades e que pretende criar um clima positivo com todos os envolvidos na comunidade escolar, para que com mais facilidade se possam atingir melhores resultados na sua intervenção multidimensional.

Deste modo, o professor está exposto a múltiplos desafios, em diferentes dimensões de intervenção, pelo que os desafios impostos têm de acompanhar os que são colocados à atual sociedade, sendo a aprendizagem um meio importante para o desempenho profissional de qualquer pessoa (Conceição & Sousa, 2012).

Os docentes são permanentemente confrontados com novas tarefas, mais responsabilidades e mais competências profissionais diversificadas (Conceição & Sousa, 2012), com a mobilização de diversos saberes, para além da operacionalização de conhecimento específicos, saberes e esquemas de ação muito próprios (Phillippe Perrenoud, 2000).

Assim sendo, importa evidenciar as dez grandes competências exigidas aos docentes e que se inserem em diferentes campos: organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão de aprendizagens, conceber dispositivos de diferenciação, envolver os alunos nas suas competências e no seu trabalho, trabalhar em equipa, participar na administração da escola, informar e envolver pais, utilizar novas tecnologias, enfrentar deveres e dilemas éticos da profissão e administrar a sua própria formação contínua (Phillippe Perrenoud, 2000).

O ser professor é, ainda, o ser que se preocupa com as suas turmas e departamento disciplinar, e mais do que isso, é um agente ativo em todas as dimensões inerentes à escola, focando-se no aluno, nos EE, na própria dinâmica da escola e nos restantes intervenientes da mesma

Conclusão

A elaboração deste relatório, integrou uma reflexão crítica e transparente do processo de estágio, evidenciando as dificuldades sentidas, as estratégias de superação, as atividades desenvolvidas e confronto constante com a teoria.

As quatro áreas, ainda que separadas no decorrer do texto, estão todas interligadas pela estimulação contínua à aprendizagem e ao desafio, que potenciaram um constante transfer entre as mesmas. Este transfer de aprendizagens permitiu realizar um balanço consciente e coerente sobre a minha intervenção no estágio; permitiu-me crescer enquanto profissional, pelo desenvolvimento da capacidade de adaptação a todas as adversidades, situações inesperadas e desafios colocados; e permitiu-me compreender o efeito da minha intervenção no processo de ensino-aprendizagem da minha turma de estágio.

O distanciamento da operacionalização do estágio é necessário para criticamente compreendermos se conseguimos construir e percorrer um caminho correto, intencional e significativo, retificando aspetos menos conseguidos ou negativos, para continuar a caminhar com o propósito de crescer como pessoa e profissional, retirando o máximo de proveito da melhor experiência pedagógica que nos é proporcionada.

O processo de reflexão distanciado do estágio, permitiu-me adquirir mais conhecimento teórico, prático, afetivo, emocional e social, que certamente irá influenciar significativamente o meu percurso enquanto futura profissional.

Esta reflexão de balanço do estágio, tornou claro que melhorei efetivamente as minhas aprendizagens práticas e cónicas, muito devido a um trabalho rigoroso, cooperante, colaborativo, apoiante, enriquecedor e sempre disponível das orientadoras, potenciando uma intervenção melhorada, significativa, positiva e afetuosa junto da comunidade escolar.

O processo de estágio foi extremamente significativo, pela contínua evolução da minha intervenção pedagógica e efeito sobre os alunos, com a cooperação da orientadora de escola, no relacionamento e aquisição de conhecimentos com os docentes do GEF, com a DT e com as professoras do núcleo de DE da canoagem.

Assim, os aspetos mais marcantes do estágio e determinantes na minha evolução profissional e pessoal foram: a dimensão humana, cooperante, desafiante e profissional da orientadora de escola; a contínua preocupação em atingir um clima positivo com os alunos; a cooperação, disponibilidade, aprendizagem e preocupação constante das orientadoras; a intenção constante de legitimar a disciplina; a receptividade dos docentes de EF, auxiliando-nos a melhorar a nossa aprendizagem com sugestões e confiando na nossa intervenção ativa ao longo de todo o ano letivo

Bibliografia

1. Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos. Projeto Educativo de Agrupamento – Triénio 2016-2019 – Viver o presente, preparar o futuro. Não publicado. Escola Secundária Luís de Freitas Branco, Paço de Arcos, Portugal.
2. Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). Supervisão. *Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago.
3. Antunes, N., Abrantes, M., Ferreira, A., Ferreira, P., Figueiredo, J., Machado, M., Malenda, C., Moreira, R., Revês, A., Ribeiro, A., Zibane, S. (2016). Como trabalhamos juntos? Trabalho colaborativo entre professores do Departamento de Educação Física e Desporto Escolar da Escola Portuguesa de Moçambique. *Boletim SPEF*, 40, 25-32.
4. Almeida, S. (2012). *A ação do diretor de turma na promoção do trabalho colaborativo do conselho de turma* – dissertação apresentada em grau de mestre. Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.
5. Araújo, F. (2007). A avaliação e gestão curricular em educação física – um olhar integrado. *Boletim SPEF*, 32, 121-133.
6. Araújo, F., Diniz, J. (2015). Hoje, de que falamos quando falamos em avaliação formativa?. *Boletim SPEF*, 39, 41-52.
7. Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte.
8. Boavista, C. (2011). O diretor de turma – perfil e múltiplas valências em análise. *Revista Lusófona da Educação*, 23.
9. Boavista, C., & Sousa, O (2013). O diretor de turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93.
10. Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Revista de Ciências da Educação*, 09, 79-86.
11. Cabrito, B. G. (2009). Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê?. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 178-200, 2009.
12. Cardoso, M., Pereira, F., Afonso, M., Junior, I. (2014). Educação física no ensino médio: desenvolvimento de conceitos e da aptidão física relacionados à saúde. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 28 (1): 147-161.
13. Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, nº10/11, 135-151.
14. Casey, A., Victoria, A., Goodyear, & Kathleen, M., Armour (2016). Rethinking the relationship between pedagogy, technology and learning in health and physical education. *Sport, Education and Society*, DOI: 10.1080/13573322.2016.1226792

15. Castelli D., Rink J., (2003). Chapter 3: a comparison of high and low performing secondary Physical Education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 512-532.
16. Clapham, E.D., Sullivan, E.C., Ciccomascolo, L.E. (2015). Effects of a physical education supportive curriculum and technological devices on physical activity. *The Physical Educator*, 72(1), 102-116.
17. Colella, D. (2016). The contribution of technology to the teaching of physical education and health promotion. Motor competences and physical activity levels. In Novak, D., Antala, B., Knjaz, D., *Physical Education and New Technologies* (pp. 51-60). Zagreb, Croatian Kinesiology Association.
18. Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2013) *A Educação Física e o Desporto nas Escolas na Europa*. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.
19. Conceição, C., Sousa, O. (2012). Ser professor hoje: o que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona de Educação*, 20, 81-98.
20. Costa, J., Onofre, M., Martins, M., Marques, A., Martins, J. (2013). A relação do trabalho coletivo do grupo de educação física com a gestão da ecologia da aula. *Boletim SPEF*, 37, 61-80.
21. Coutinho, M. S. (1998). *O Papel do Diretor de Turma na Escola Atual*. Porto: Porto Editora.
22. Cruz, P. (2006). *O papel do diretor de turma face aos desafios da autonomia – um estudo de caso*. Tese de mestrado não-publicada, Universidade Portucalense, Infante D. Henrique, Porto
23. Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, 31, 213-230.
24. Decreto-lei nº 54/2018 de 6 de Julho. *Diário da República nº 129/2018 – Série I* de 2018-07-06. Lisboa: Ministério da Educação.
25. Farsarella, A. (2018). Os estudos sobre a cultura da escola: forma, tradições, comunidade, clima, participação e poder. *Educação Social*, 39, 618-633.
26. Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, 21-50.
27. Gimeni, S. J. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed.
28. Guia de Estágio Pedagógico 2018/2019 – Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensino Básico e Secundário. Não publicado. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Cruz Quebrada, Portugal.

29. Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement (S. E.D. Laboratory, Trans.) (pp. 71). Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
30. Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de educação física: dificuldades e limitações. *Revista portuguesa de pedagogia*, 48, 55-67.
31. Jacob, J. (2015). O desporto escolar ao alcance dos alunos portugueses. *Profforma*, 16, 1-15.
32. Lonsdale, C., Richard R. Rosenkranz, R.R., Peralta, L.R., Bennie, A., Fahey, P., Lubans, D.R. (2013). A systematic review and meta-analysis of interventions designed to increase moderate-to-vigorous physical activity in school physical education lessons. *Preventive medicine*, 56, 152-161.
33. Lopes, H., Fernando, C. (2013). A importância do desporto no desenvolvimento das crianças e jovens. *Revista Diversidades*, 41, 6-9.
34. Marques, R. (2001). O Diretor de Turma e a relação Educativa. Lisboa: Editorial Presença.
35. Marques, A. & Costa, F. (2015). *A importância do trabalho colaborativo para o sucesso do ensino em Educação Física. Um estudo de caso sobre um departamento de Educação Física*. Centro de Pesquisa e Desenvolvimento Desportivo. Comité Olímpico de Portugal. Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
36. Marques, P., Pereira, A., Batista, P. (2013). O desporto em contexto escolar e o desenvolvimento de competências sociais: revisão sistemática da produção académica m Portugal e a nível internacional. *Boletim SPEF*, 37, 81-90.
37. Martins, M., Onofre, M., Costa, J. (2014). Experiências de formação que tornam o futuro professor de Educação Física mais confiante no início do estágio. *Boletim SPEF*, 38, 27-43.
38. Milagre, C., Gonçalves, L., Neves, M., Santos, S., (s.d). *Módulo 6: Cidadania e Desenvolvimento*. Não editado. Escola Secundária Luís de Freitas Branco, Paço de Arcos.
39. Ministério da Educação (2001). Avaliação e desempenho – texto de apoio. Lisboa: Ministério da Educação.
40. O’Sullivan, M. (2003). Learning to Teach Physical Education. In S. J. Silverman & C. D. Ennis (Eds.), *Student Learning in Physical Education. Applying Research to Enhance Instruction*. (2nd ed., pp. 275 -294). Champaign, IL: Human Kinetics.

41. Peixoto, M. & Oliveira, V. (2003). *Manual dos directores de turma*. Contextos, relações, roteiros. Porto: Asa.
42. Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
43. Porfírio, M., Marques, A., Leal, C., Costa, F. (2012). Desporto escolar – comparação do estilo de vida entre jovens praticantes e não praticantes de atividades de desporto escolar. *Boletim SPEF*, 36, 73-84.
44. Roldão, M. C. (1995). *O diretor de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
45. Sammons P, Bakum L. (2011). Effective schools, equity and teacher effectiveness: a review to the literature. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15, 9-26.
46. Teixeira, P. (2007). *O Desporto Escolar: estudo dos serviços prestados nas escolas básicas do 2.º e 3.º ciclos do concelho de Gondomar*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
47. Van Kann, D.H.H., Jansen, M.W.J., de Vries, S.I., de Vries, N.K., and Kremers, S.P.J. (2015). Active Living: development and quasi-experimental evaluation of a school-centered physical activity intervention for primary school children. *BMC*, 15, 1315.
48. Frago, V. (1998). Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: Almuniña Fernández, C.; Arbat, T.C.; Artola, M.; Martín, J.A.M.; Molina, M.G.; Tavera, S.; Villares, R.; Viñao Frago, A.; Beramendi, J-G.; Guereña, J-L.; Serrano, C.S. (Orgs). *Culturas y civilizaciones: III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*. Valladolid: Universidad de Valladolid.